DOCUMENT RESUME

ED 412 732 FL 024 752

AUTHOR	Py, Bernard, Ed.
TITLE	L'acquisition d'une language seconde: Quelques developpements theoriques recents (Second Language Acquisition: Some Recent Theoretical Developments).
INSTITUTION	Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
ISSN	ISSN-1023-2044
PUB DATE	1994-04-00
NOTE	201p.; Formerly "Bulletin CILA" (ISSN-0251-7256).
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	French
JOURNAL CIT	Bulletin suisse de linguistique appliquee; n59 Apr 1994
EDRS PRICE	MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Bilingualism; Creoles; Diachronic Linguistics; Dictionaries; Discourse Analysis; Foreign Countries; French; German; Language Maintenance; Language Research; Learning Theories; *Linguistic Theory; Literacy; Metalinguistics; *Psycholinguistics; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Second Languages; Social Influences; Social Support Groups; *Sociolinguistics

ABSTRACT

This collection of articles on second language learning includes: "Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage" ("Action, Language, and Discourse. Foundations of a Psychology of Language") (Jean-Paul Bronckart); "Contextes socio-culturels et appropriation des languages secondes: l'apprentissage en milieu social et la creolisation" ("Socio-Cultural Contexts and Second Language Acquisition: Learning in a Social Setting and Creolization") (Daniel Veronique); "Role des reseaux sociaux dans le maintien de la langue maternelle, dans le developpement bilingue et dans le developpement de la litteracie" ("Role of Social Networks in Native Language Maintenance, in Bilingual Development, and in Literacy Development") (Josiane Hamres); "De l'oral a l'ecrit en francais langue etrangere: les procedes d'integration discursive" ("From Oral to Written Language in French as a Second Language: The Processes of Discourse Integration") (Robert Bouchard); "Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition" ("Conversational Analysis and Research on Acquisition") (Ulrich Krafft, Ulrich Dausendschon-Gay); "Communication exolingue et contextes d'appropriation: le continuum acquisition/apprentissage" ("Exolinguistic Communication and Contextes of Acquisition: The Acquisition/Learning Continuum") (Remy Porquier); and "Representations metalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un defi pour la didactique" ("Metalinguistic Manifestations of Learners, Teachers, and Linguists: A Challenge for Teaching") (Anne Trevise). Individual articles contain references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Bernard Py (éd.)

L'acquisition d'une langue seconde

Quelques développements théoriques récents

ED 412 732

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Py Esther

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

FL024752

59

Bulletin suisse de linguistique appliquée

avril 1994

2

VALS ASLA

Bernard Py (éd.)

L'acquisition d'une langue seconde

Quelques développements théoriques récents

Anciennement Bulletin CILA

59

Bulletin suisse de linguistique appliquée

avril 1994

VALS
ASLA

Publié avec le soutien financier de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales, le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* paraît deux fois par an.
Les fascicules portent une numérotation continue.

Abonnement personnel:	Suisse	sfr. 30.--	étranger	sfr. 35.--
Abonnement d'institution:	Suisse	sfr. 50.--	étranger	sfr. 55.--

Rédaction et administration: Gérard Merkt. Institut de linguistique. Université. Espace Louis-Agassiz 1. CH-2000 Neuchâtel. Tél. 038/20.88.94. ccp 20-7427-1

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1994
Tous droits réservés.
ISSN 0251-7256

Sommaire

Bernard Py:
Avant-propos 5

Jean-Paul Bronckart:
Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage 7

Daniel Véronique:
Contextes socio-culturels et appropriation des langues secondes: l'apprentissage en milieu social et la créolisation 65

Josiane Hamers:
Rôle des réseaux sociaux dans le maintien de la langue maternelle, dans le développement bilingue et dans le développement de la littéracie 85

Robert Bouchard:
De l'oral à l'écrit en français langue étrangère: les procédés d'intégration discursive 103

Ulrich Krafft; Ulrich Dausendschön-Gay:
Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition 127

Rémy Porquier:
Communication exolingue et contextes d'appropriation: Le continuum acquisition/apprentissage 159

Anne Trévise:
Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique 171

Comptes rendus

Françoise Cormon:
L'enseignement des langues, théories et exercices pratiques (Georges de Preux) 191

R. Métrich; E. Faucher; G. Courdier:
Les invariables difficiles. Dictionnaire allemand-français des particules, connecteurs, interjections et autres "mots de la communication" (Thérèse Studer Flückiger) 194

Richard J. Watts:
Power in Family Discourse (Dr. Thomas Bearth) 198

Informations 204

5

Avant propos

Les textes réunis dans ce premier numéro du *Bulletin suisse de linguistique appliquée* constituent un reflet d'un cours organisé pendant l'année universitaire 1991-92 dans le cadre des enseignements de troisième cycle de la commission de coordination universitaire romande. Ce cours avait pour objectif de présenter des travaux récents dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères ou secondes. Il était articulé en quatre thèmes: approches d'inspiration cognitiviste, générativiste, sociolinguistique (notamment interactionniste) et didactique. Deux journées de travail étaient consacrées à chaque thème. La responsabilité du cours incombait à madame Anne-Claude Berthoud, professeure à l'Université de Lausanne, à monsieur Daniel Coste, professeur à l'Université de Genève (aujourd'hui directeur du CREDIF, à l'Ecole normale supérieure de Fontenay-St-Cloud) et au soussigné, professeur à l'Université de Neuchâtel.

La grande qualité des exposés présentés pendant ces huit journées a incité les responsables à proposer une publication à la rédaction de ce qui s'appelait encore le *Bulletin CILA*. Seuls une partie des conférenciers ont pu répondre à notre invitation. Qu'ils en soient ici chaleureusement remerciés. Leurs contributions constituent un panorama assez complet des tendances actuelles de la recherche linguistique dans le domaine de l'acquisition. Les travaux des génératívistes ne sont malheureusement pas représentés ici.

Ce numéro commence par une importante contribution de Jean-Paul Bronckart qui permet de situer dans un cadre plus global les approches plus spécialisées des autres auteurs. Daniel Véronique et Josiane Hamers réfléchissent chacun à leur manière sur le fonctionnement des facteurs sociaux. Robert Bouchart, Ulrich Krafft, Ulrich Dausendschön-Gay et Rémy Porquier abordent les problèmes posés par l'acquisition à travers divers types de discours et d'activités langagières. Enfin Anne Trévise s'interroge sur la manière dont la didactique devrait ou pourrait prendre en compte les activités métalinguistiques des apprenants.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
Espace Louis-Agassiz 1
2000 Neuchâtel

Bernard PY

Action, langage et discours

Les fondements d'une psychologie du langage*

I. Problèmes de psycholinguistique

Dès la fin des années soixante, sous l'impulsion notamment de Bever (1970) et de Sinclair (1968), s'est développé un courant de psycholinguistique dite "autonome", dont l'objectif majeur n'était plus - comme dans les courants précédents - de procéder à la validation psychologique de modèles communicationnels ou linguistiques élaborés par ailleurs, mais plutôt de mettre en évidence les **modes de traitement spécifiques** que les sujets, adultes ou enfants, appliquent dans leurs activités de compréhension ou de production du langage. Dans la première partie de cet article, nous procéderons à une analyse de la problématique abordée par ce courant, en partant de l'examen de deux thématiques de recherche développées dans le cadre de l'école genevoise.

La première thématique était dévolue à l'étude du développement des mécanismes de compréhension d'énoncés ou de phrases simples, et plus précisément aux procédures d'identification des relations "sujet" et "objet" que ces énoncés exprimaient. Un ensemble d'énoncés (cf. les exemples 1 à 6 du tableau 1) étaient proposés à des enfants de 3 à 12 ans, et ces derniers avaient à mimer, à l'aide de jouets disposés devant eux, l'événement que "traduisait" chaque énoncé. Les diverses recherches conduites selon ce paradigme expérimental (cf. Sinclair & Bronckart, 1972; Bronckart, Sinclair & Papandropoulou, 1976; Bronckart, Gennari & de Weck, 1981; Bronckart, 1983) ont fourni deux types de résultats. Elles ont permis tout d'abord d'identifier l'âge à partir duquel les sujets prennent en compte dans leur traitement les trois catégories d'indices disponibles dans les énoncés [sens des unités lexicales - position des unités lexicales - opérateurs spécifiques de passivation (énoncés 3 et 4) ou de thématisation (énoncé 5)]. Elles ont permis ensuite de déterminer les modes d'interprétation (ou stratégies) que les sujets appliquaient à ces indices. Trois stratégies s'élaborent successivement. La première, qui est disponible dès 4 ans, consiste à ne

---

* Une version espagnole de ce texte a été publiée sous le titre "El discurso como accion. Por un nuevo paradigma psicolinguistico", dans la revue Anuario de Psicologia, 1992, 54, 3-48.

traiter qu'une seule catégorie d'indice (le sens de chacun des lexèmes de l'énoncé), et à réaliser, sur la base de ces inférences sémantiques, l'événement qui paraît le plus plausible, c'est-à-dire le plus conforme à l'expérience pratique du sujet. Lorsqu'est appliquée cette stratégie **lexico-pragmatique** (selon l'expression de Noizet, 1977), les sujets traduisent l'énoncé 2, par exemple, par une action dans laquelle <le garçon ouvre la boîte> et l'énoncé 4 par une action dans laquelle <la maman lave le bébé>. La deuxième stratégie, qui s'élabore à partir de 5 ans, consiste à prendre comme seul indice la position de chacune ces unités lexicales; elle se réalise sous deux modalités. Les énoncés dont la structure est de type "Nom-Verbe-Nom" sont interprétés systématiquement comme traduisant une relation "sujet-action-objet"; dans ce cas, l'énoncé 2 donne lieu à l'action <la boîte ouvre le garçon>, et l'énoncé 3 à l'action <le tracteur renverse le camion>. Lorsque les énoncés présentent une autre structure (ordre "Nom-Nom-Verbe" des exemples 1, 5 et 6), les enfants de cet âge appliquent une autre règle **positionnelle** qui consiste à considérer que le premier nom représente le sujet, et le second l'objet. L'énoncé 1 suscite alors l'action <la fille pousse le garçon>, l'énoncé 5 l'action <le voleur bouscule le policier> et l'énoncé 6 l'action <le tracteur renverse le camion>. La troisième stratégie se caractérise par un traitement effectif des indices que constituent les opérateurs de passivation et de thématisation. Cette stratégie **morpho-syntaxique**, qui seule garantit la compréhension définitive de l'énoncé, est appliquée dès 6 ans pour les phrases incluant les opérateurs de passivation: l'énoncé 4 donne lieu alors à une action dans laquelle <le bébé lave la maman>; mais elle n'est appliquée qu'à partir de 9 ans pour les phrases incluant les opérateurs de thématisation: c'est à cet âge seulement que l'énoncé 5 donne lieu systématiquement à une action dans laquelle <le policier bouscule le voleur>.

1. fille garçon pousser

2. boîte ouvrir garçon

3. Le tracteur est renversé par le camion

4. La maman est lavée par le bébé

5. C'est le voleur que le policier bouscule

6. C'est par le tracteur que le camion est renversé

---

7. Et - há kelev - mezeez - ha doobee

8. Neska zakurrak bota du

Tableau 1: Exemples d'énoncés proposés aux sujets dans le cadre de la première thématique de recherche.

1/	Préfixe nominal (*er'* en hébreu)	4 ans
2/	Synthème de passivation	5 ; 6 - 6 ; 6 ans
3/	Synthème de thématisation	9 ; 6 ans
4/	Désinences nominales (*k* en basque)	10 ans

Tableau 2: Première thématique de recherche; hiérarchie de complexité des indices (évaluée en fonction de l'âge auquel les sujets interprètent correctement les phrases qui les comprennent).

Ces résultats posent deux types de questions. Quel est, d'une part, le statut des stratégies positionnelles qui s'élaborent dès 5 ans? Sont-elles inférées des régularités de structure apparentes dans la langue (l'ordre canonique de la phrase française est effectivement de type "sujet-action-objet"), ou constituent-elles le produit de l'application, dans le traitement de la langue, de règles construites dans le cadre du développement psychologique global du sujet? Quel est, d'autre part, le statut des stratégies morpho-syntaxiques? Et plus précisément, dans quelle mesure l'accès à ce mode de traitement terminal est-il dépendant de la forme particulière que prennent les opérateurs morpho-syntaxiques dans le cadre d'une langue naturelle donnée?

Les diverses recherches comparatives conduites ultérieurement dans le cadre de langues naturelles présentant des structures morphosyntaxiques proches ou nettement différentes de celles du français [l'anglais (Strohner & Nelson, 1974), le basque (Bronckart & Idiazabal, 1982), l'hébreu (Frankel & al., 1980), le tagalog (Segalowitz & Galang, 1978), etc.] ont permis de fournir des réponses précises à ces questions. D'une part les stratégies positionnelles s'élaborent aux mêmes âges chez tous les sujets examinés, quelles que soient les structures apparentes des langues, et l'on peut donc raisonnablement considérer qu'elles constituent le résultat de l'application à la langue de stratégies cognitives plus générales. D'autre part, l'accès à la stratégie terminale manifeste une nette dépendance par rapport aux caractéristiques morpho-syntaxiques spécifiques de chacune des langues. Comme l'indique le tableau 2, les opérateurs qui prennent la forme de préfixe nominal (par exemple, le préfixe *et* qui, en hébreu, est adjoint au nom ayant la fonction d'objet - cf. l'énoncé 7 du tableau 1) sont correctement interprétés dès 4 ans; les synthèmes de passivation le sont à 6 ans environ, les synthèmes de thématisation le sont à 9 ans, et il faut attendre 10 ans pour que soit comprise la valeur fonctionnelle des désinences nominales ou cas morphologiques (par exemple, la désinence *k* , qui indique le "sujet" en basque[1] - cf. exemple 8 du tableau 1).

La seconde thématique de recherche développée dans le cadre de l'école genevoise avait trait à la production d'énoncés, et elle utilisait un

1 Cette désinence est en réalité celle du cas "ergatif", qui marque la fonction de "sujet animé d'une action transitive", cf. Bronckart & Idiazabal, 1983)

10

paradigme expérimental inversé par rapport à celui de la première thématique. L'expérimentateur mimait (à l'aide de jouets) des événements concrets (exemple: <une voiture se déplace vers un garage>) en contrôlant systématiquement certains des paramètres de l'action: la durée (de 1 à 10 secondes), l'espace parcouru (nul ou plus ou moins long) et la résultativité (l'action aboutit ou non à un résultat, par transformation d'un objet ou atteinte d'un point marqué dans l'espace). Les sujets (de 3 à 20 ans) avaient à produire un énoncé décrivant l'événement mimé, et ce dans trois conditions qui se différenciaient par l'ampleur du délai de production: C1: les sujets étaient autorisés à produire l'énoncé au cours du mime; C2: à la fin du mime; C3: après un délai d'une minute environ. La problématique centrale de ces recherches était de déterminer laquelle de ces deux catégories de facteurs (paramètres de l'action ou délai de production) exerçait une influence sur l'emploi des désinences verbales (ou "temps des verbes": PRESENT, PASSE-COMPOSE, IMPARFAIT, etc.), et en conséquence, d'identifier la valeur que les sujets attribuaient à ces désinences verbales. Les résultats obtenus (cf. Bronckart, 1976) montrent que jusqu'à 6 ans, l'emploi des désinences verbales n'est nullement influencé par le délai de production, mais dépend totalement des paramètres de l'action: utilisation du PASSE-COMPOSE lorsque l'action est brève; du PRESENT lorsque l'action est longue et ne donne lieu à aucun résultat tangible; de l'IMPARFAIT lorsque l'action dure et donne lieu à un résultat, etc. Chez les sujets de cet âge, les désinences verbales ont donc une valeur apparemment aspectuelle. A partir de 6 ans, l'emploi des désinences verbales commence à être influencé par le délai de production (utilisation du PRESENT lorsque le délai est nul ou court; utilisation du PASSE-COMPOSE ou de l'IMPARFAIT lorsque le délai est long). Les sujets de cet âge commencent donc à attribuer une valeur temporelle aux désinences verbales, et cette stratégie l'emporte définitivement sur la précédente à partir de 12 ans.

Ces résultats ont, dans l'ensemble, été confirmés par les nombreuses recherches comparatives réalisées, notamment auprès de sujets parlant l'anglais et l'allemand (cf. Di Paolo & Smith, 1978), et ils ont fait l'objet d'une interprétation analogue à celle proposée pour les données de la première thématique de recherche. Les premières stratégies qui sous-tendent l'attribution de valeurs aux désinences verbales seraient universelles et d'ordre cognitif (en français, par exemple, les désinences verbales ont surtout une valeur temporelle, et les réponses des sujets les

plus jeunes ne peuvent donc procéder d'inférences effectuées sur la langue); les stratégies ultérieures ont un caractère plus dépendant de la langue; elles impliquent une reconnaissance de la valeur effectivement attribuée aux désinences verbales dans la langue concernée.

C'est sur la base de recherches de ce type que s'est développée, au cours des années 80, une **problématique générale** de l'acquisition du langage, particulièrement bien illustrée par le *modèle de compétition* de Bates & McWhinney (1982), et qui présente trois caractéristiques majeures:

- les indices disponibles dans une langue sont considérés comme des unités porteuses *a priori* d'une **information** sémantique ou pragmatique donnée (on observera que la définition de la notion d'"information" subit au passage une déformation non négligeable; il ne s'agit plus du "taux d'incertitude" véhiculée par un indice, mais bien de sa **signification** intrinsèque);
- les sujets sont définis comme des **systèmes de traitement de l'information**, qui identifient, interprètent et stockent les significations véhiculées par les indices;
- l'analyse du développement du langage a dès lors pour but de mettre en évidence les **procédures** de traitement générales (*a priori* **universelles**) que les enfants appliquent au langage, en compréhension et en production. Pour Bates & McWhinney, les procédures en jeu dans la compréhension, par exemple, consistent à traiter les indices selon un ordre qui dépend de leur validité intrinsèque, validité qui dépend elle-même de leur degré de saillance et de leur degré d'ambiguïté (résultant de l'éventuelle plurifonctionnalité d'un indice).

Selon nous, cette forme de problématisation de l'acquisition du langage laisse en suspens deux questions essentielles: 1) dans quelle mesure peut-on considérer que les indices disponibles dans un énoncé sont réellement dotés d'une signification intrinsèque? 2) pourquoi, dans les diverses langues naturelles, ces indices sont-ils aussi divers et aussi différemment organisés? Les quelques éléments de réponse qui apparaissent dans les écrits émanant de ce courant théorique semblent reposer sur deux postulats. Le premier -généralement implicite- considère que l'information véhiculée par un indice, qu'elle soit simple ou complexe, dépend certes du co-texte, mais qu'elle reste **indépendante du contexte**, et en particulier du statut de l'activité (de la tâche) dans le cadre de laquelle le traitement est réalisé. Le second postulat est formulé quant à lui de manière explicite; il affirme que **ce sont les modalités de traitement du**

langage qui seules permettent d'expliquer les caractéristiques morpho-syntaxiques des langues naturelles. Cette hypothèse, déjà présente chez Bever (1970), a ensuite été reformulée par Bates & McWhinney, qui soutiennent que les formes grammaticales sont déterminées et organisées par les contraintes mêmes des traitements qui leur sont appliqués.

Bien qu'ils ne permettent nullement de répondre de manière satisfaisante aux deux questions posées (nous le démontrerons dans la partie III), ces postulats constituent en réalité les deux conditions qui permettent aux recherches en acquisition du langage de s'inscrire dans la démarche interprétative aujourd'hui dominante en psychologie, à savoir celle du **cognitivisme**, et il nous paraît par conséquent indispensable de procéder à une analyse approfondie des caractéristiques de ce paradigme interprétatif.

II. Le cognitivisme: objet et cadre interprétatif

Même s'il répugne souvent à le reconnaître, le cognitivisme contemporain est largement redevable de l'orientation que Piaget a donnée à la psychologie scientifique, et ce sont donc les propositions de cet auteur que nous examinerons d'abord, avant de nous pencher sur les apports spécifiques d'un courant plus récent, que l'on qualifie parfois de "cognitivisme orthodoxe".

A. Le paradigme logico-génétique de J. Piaget

Pour Piaget, on le sait, la psychologie scientifique a pour objet d'expliquer les conduites, c'est-à-dire "les comportements y compris la conscience", et cette démarche d'explication des conduites ne peut se fonder que sur l'analyse de leur genèse ou de leur construction: *«seule la formation (de l'individu) est explicative et source d'informations contrôlables»* (1970, p. 173). Bien qu'il y ait quelqu'impudence à condenser de la sorte la conception piagétienne du développement, nous considérerons cependant que celle-ci s'organise en deux étapes principales.

"Au commencement est le comportement, et le comportement est action", au sens général du terme, à savoir celui d'échange (d'interaction) entre l'organisme et son milieu. Dans les deux ouvrages fondamentaux que constituent *La naissance de l'intelligence* (1936) et *La construction du réel* (1937), Piaget montre que les échanges qui se mettent en place dès la naissance contribuent d'emblée à une transformation des proces-

sus innés d'interaction (des schèmes réflexes): l'action de l'organisme sur le milieu produit un ensemble de traces qui sont intégrées aux structures disponibles (prise d'indices par **assimilation**), et les échanges ultérieurs qui se développent avec les aspects "résistants" du milieu provoquent une modification de ces mêmes structures (**accomodation**). Sous l'effet des régulations, ces premières constructions cognitives tendent progressivement à l'équilibre et les interactions organisme-milieu apparaissent comme sous-tendues et règlées par les **schèmes d'action**, c'est-à-dire par des modèles permettant notamment la répétition des mêmes actions dans des situations analogues, leur généralisation à des objets de plus en plus variés, etc. Par le jeu des mêmes processus de régulation, les schèmes se coordonnent entre eux, se différencient, se généralisent, en un mot se structurent en ce qui constitue objectivement un **système cognitif**, mental certes, mais encore totalement inconscient. Dans l'interprétation de ce processus, Piaget introduit deux considérations qui nous paraissent déterminantes.

1) C'est dans le cadre de ce schématisme sensori-moteur inconscient que l'on peut observer la mise en oeuvre des premières formes de **significations**. Le bébé qui assimile un objet à un schème lui confère de fait une signification, mais celle-ci reste "matérielle" dans la mesure où les signifiants des schèmes ne sont constitués à ce niveau que par les indices mêmes élaborés dans l'interaction, indices que Piaget qualifie pour cette raison de "non différenciés".
2) Les processus qui sous-tendent cette construction (régulations et équilibration) constituent le produit ou la traduction, au niveau de l'espèce humaine, de lois générales de coordination des échanges qui relèvent des mécanismes **biologiques** d'adaptation. Et c'est donc au niveau de ces mécanismes biologiques que se situe la cause ultime du développement cognitif humain (cf. *infra*).

La seconde étape du développement est constituée par la construction de la **connaissance** proprement dite. Celle-ci procède essentiellement de l'**intériorisation** du schématisme sensori-moteur et de sa réorganisation au plan des **représentations,** par le jeu des mécanismes d'abstraction: abstraction empirique d'abord, qui porte sur les propriétés du monde (des objets, des événements) et les reconstruit en images mentales de plus en plus stables; abstraction réfléchissante surtout, qui porte sur les propriétés du schématisme sensori-moteur lui-même et qui contribue à transposer au plan représentatif les structures objectives de coordination

des actions, les transformant par là même en structures opératoires, ébauches des structures logiques de raisonnement: désormais le sujet n'opère plus seulement sur le monde, mais opère aussi sur les représentations qu'il s'en est forgées. Ce système opératif ne constitue cependant un "système de pensée" que dans la mesure où le sujet devient capable d'y intégrer, par le biais de l'imitation des comportements de l'entourage humain, des signifiants "différenciés", c'est-à-dire des unités figuratives qui ne sont pas directement inférables des propriétés objectives du monde (c'est le cas notamment des signifiants du langage). Cette interprétation appelle ici également deux remarques.

1) Dans la perspective piagétienne, si les opérations cognitives sont bien le produit de l'intériorisation des schèmes d'action, elles ne sont pas pour autant directement accessibles à la conscience. Les prises de conscience, et en particulier les verbalisations qui les concrétisent, sont le résultat de mécanismes seconds (ou supplémentaires) qui ne donnent accès qu'à une partie du système opératoire et qui ne fournissent en conséquence qu'un reflet mental imparfait des significations qu'il véhicule; comme l'indique l'auteur lui-même, *«elles laissent échapper une partie importante du schématisme sous-jacent qui les rend possibles»* (1965, p. 217).
2) Dans cette même optique, le langage (comme l'ensemble des productions socio-historiques humaines) ne constitue qu'une catégorie d'indices parmi d'autres, un peu particulière sans doute[2], mais articulée au (et dépendante du) même système cognitif universel. Et cette centration sur l'unicité du système de traitement conduit Piaget à une forme de secondarisation (voire de négation) de la variété et des spécificités des langues humaines qu'illustre cette formule qui fait écho au postulat de Bates & McWhinney discuté plus haut: *«les structures générales mentales et les structures générales sociales* (donc le langage) *sont de formes identiques et témoignent donc d'une parenté de nature, dont les racines sont sans doute en partie biologiques»* (1970, pp. 180-181).

2 Dans l'oeuvre de Piaget, les signifiants du langage sont généralement considérés comme des intruments figuratifs "comme les autres". Un statut spécifique leur est cependant accordé dans *Mémoire et intelligence* (1968, p. 15), mais cette ouverture à la perpective sémiotique est restée sans suite.

Ces éléments de description du développement permettent à Piaget de formuler un paradigme interpétatif des conduites humaines, qui s'articule en trois temps.

1) Sur le modèle des sciences de la Nature, la psychologie peut d'abord tenter de fournir une **explication** du comportement en en recherchant la **cause**, au sens humien du terme, c'est-à-dire en tentant d'identifier un événement logiquement indépendant du comportement à expliquer dont l'occurrence est nécessaire et suffisante pour provoquer l'apparition de ce même comportement. Alors que pour les behavioristes, les causes sont à rechercher dans le milieu (contingences de renforcement), ou éventuellement dans certaines traces internes de l'effet du milieu sur l'organisme (histoire des renforcements), pour Piaget les causes sont internes et relèvent en définitive des modalités de fonctionnement du système nerveux central: *«les opérations de la pensée (...) tiennent aux coordinations générales de l'action (...) et non pas au langage et aux transmissions sociales particulières, ces coordinations générales de l'action se fondant elles-mêmes sur les coordinations nerveuses et organiques qui ne dépendent pas de la société»* (1970, p. 177). A l'évidence, ce mode d'interprétation est **réductionniste**; il explique des phénomènes se situant à un niveau d'organisation donné (le comportement humain relevant de la psychologie) en sollicitant des causes qui se situent à un niveau d'organisation inférieur (le système nerveux relevant de la biologie), et, ce faisant, ne peut qu'escamoter les propriétés spécifiques du phénomène à interpréter.

2) Conscient des limites de ce premier mode d'interprétation, Piaget ne l'a que rarement invoqué et lui a préféré une seconde démarche: l'explication par **construction de modèles**, qui consiste à formuler des hypothèses sur la structure de l'organisation mentale sous-tendant les comportements, puis à procéder à la validation de ces hypothèses. Ce paradigme interprétatif se déploie en trois étapes. D'abord le **recueil des données** et l'établissement éventuel de "lois empiriques" attestant la généralité de la dépendance d'un phénomène par rapport à un autre et permettant de la sorte la prévision ("si x, alors généralement y"). Ensuite la mise en connexion des régularités observées, et la **déduction de** nouvelles **lois**. Contrairement aux précédentes, ces "lois déductives" ne se bornent pas au constat de la généralité de certains faits; elles introduisent un caractère de **nécessité**, qui tient aux propriétés logico-mathématiques de l'activité même de dé-

duction. L'élaboration, enfin, d'un **modèle mathématique** (groupement des déplacements, groupe INRC, etc.) intégrant les différentes lois selon ses normes propres de composition et construit de telle manière qu'il permette une mise en correspondance entre les transformations déductives qui le caractérisent et les transformations observables dans les comportements d'un sujet. Un tel modèle peut être validé par "retour aux données empiriques", et il n'est considéré comme explicatif que *«dans la mesure où il permet d'attribuer aux processus objectifs eux-mêmes une structure qui lui est isomorphe»* (1970, p. 114).

3) On l'aura noté, les deux modalités d'explication qui viennent d'être évoquées ne s'appliquent qu'aux comportements observables; qu'en est-il alors des états de conscience qui caractérisent les conduites humaines? Pour Piaget, la conscience est un phénomène centrifuge (second et partiel - cf. *supra*), qui ne relève pas de l'explication, mais de la **compréhension**; elle constitue un système de significations, rattachées les unes aux autres par des liaisons implicatrices, et qui, pour cette raison, ne peuvent être considérées comme des causes ni des comportements, ni d'autres significations: *«2+3 ne sont pas la cause de 5, mais équivalent logiquement à 5 ou l'entraînent implicativement»* (1965, p. 185).

Les trois niveaux de l'interprétation piagétienne des conduites humaines peuvent dès lors être résumés comme suit: au centre, une explication des comportements observables par construction de modèles formalisant (ou simulant) les opérations mentales qui les sous-tendent; en amont, une explication *stricto sensu* qui attribue la cause de cette forme d'organisation mentale aux propriétés du système nerveux central; en aval, une compréhension des états de conscience élaborés sur (ou associés à) ce même fonctionnement mental.

L'analyse de la démarche piagétienne appelle quatre remarques. La première est positive: le constructivisme piagétien part des données empiriques et y retourne, comme en attestent les innombrables recherches de validation qu'il a généré (ce n'est pas toujours le cas des démarches cognitivistes contemporaines comme nous le verrons plus loin). Les suivantes présenteront un caractère plus critique.

- Tout d'abord, le milieu auquel s'applique l'activité cognitive est conçu comme un **monde exclusivement physique**, duquel sont -de fait- bannies les déterminations historiques, sociales et discursives de l'agir

17

humain: toute connaissance dérive certes de l'action, mais elle ne dérive pas pour autant de l'activité, au sens vygotskien du terme, dans la mesure où le contenu spécifique et le contexte de l'agir (quel type d'action, dans quel but, et dans quelle forme d'interaction sociale?) ne sont jamais pris en compte: seules sont intériorisées les propriétés logiques des schèmes, par des processus dérivés des propriétés fonctionnelles de la vie biologique.

- Dès lors, l'explication des conduites humaines se réduit à l'explication des mécanismes de **construction des connaissances formelles** censées sous-tendre les comportements objectifs. Le cognitivisme piagétien s'inscrit ainsi dans une sorte de prolongement de la démarche kantienne; certes, les "catégories de l'entendement" ont des racines (biologiques) et se construisent dans l'ontogenèse, mais cette construction s'effectue dans l'interaction du sujet avec un monde a-historique et vierge de toute détermination sociale. Aucun paramètre spécifiquement humain ne pouvant influer sur le développement, celui-ci est en conséquence régulier et nécessaire, et les *a priori* kantiens se retrouvent de la sorte simplement "différés".
- Enfin et en conséquence, cette forme de psychologie toute entière centrée sur l'explication de la "**raison pure**" exclut de son objet tout ce qui relève de la "pratique": décisions, intentions, motivations, raisons d'agir, négociation des normes sociales, etc. Si elle permet une description de la structure logique qui sous-tend l'agir, la psychologie piagétienne ne fournit aucun accès aux conditions mêmes de l'agir, conditions qui ne peuvent en aucune manière être confondues avec la "raison pratique", c'est-à-dire avec la connaissance seconde que les sujets s'en construisent[3].

B. Le paradigme cognitiviste "orthodoxe"

Nous reprenons ici l'expression de "cognitivisme orthodoxe" (cf. Rastier, 1991) pour désigner le courant des sciences cognitives qui s'origine chez Turing (1936), qui est actuellement représenté par les modèles "modularistes" (cf. Fodor et Pylyshyn, 1988) et auquel s'oppose le courant "connexionniste" remis à l'honneur depuis peu par Smolensky (1988) notamment.

---

3 Kant distinguait la "raison pure" et la "raison pratique", mais désignait parfois cette dernière par l'expression "raison pure pratique", pour bien marquer qu'il s'agit aussi d'une connaissance, non de la "pratique" elle-même et de ses paramètres (intentions, raisons d'agir, etc.).

C'est un lieu commun d'affirmer que ce courant, comme toute démarche cognitiviste, se donne pour objet essentiel d'expliquer les processus d'acquisition des connaissances et de traitement de l'information. Dans la perspective qu'il adopte, les comportements observables sont considérés comme des "signaux" relevant du milieu ou "monde représenté"; ces signaux constituent la base empirique à partir de laquelle le chercheur effectue des inférences qui lui permettent d'élaborer des modèles susceptibles de rendre compte des caractéristiques structurales et fonctionnelles du "monde représentant", en l'occurrence des deux aspects de ce second monde que constituent d'une part l'état physique du cerveau, d'autre part l'état des connaissances du sujet (cf. Rumelhart & Norman, 1988). Pour le cognitivisme, l'humain est donc essentiellement un **système de traitement de l'information,** c'est-à-dire une mécanique qui traduit les informations disponibles dans le premier monde en représentations mentales, qui stocke ces représentations, les organise et les transforme. Les modèles successifs élaborés par le cognitivisme (pour une présentation plus détaillée, cf. Bronckart, 1991) présentent certes des différences notables: "modèles à base propositionnelle" dans lesquels la connaissance est représentée par des suites de symboles organisés en arbres, en réseaux, ou en configurations plus structurées (schéma, *frame*, *script*, plan); "modèles analogiques" qui visent à reproduire, de manière aussi directe que possible (tendant à l'isomorphisme), les caractéristiques du monde représenté, et dont la forme contemporaine la plus élaborée est sans doute celle des "modèles mentaux" de Johnson-Laird (1983); "modèles procéduraux" qui ont pour but de simuler les savoir-faire pratiques, c'est-à-dire ces formes de connaissances "inaccessibles" que les sujets mettent en oeuvre dans des activités concrètes (par exemples, les divers processus impliqués dans la prononciation du mot *métaphysique*). Mais dans tous les cas, ces modèles ont une architecture et un mode de fonctionnement qui sont explicitement inspirés par la "métaphore de l'ordinateur" (cf. McClelland & Rumelhart, 1986): prenant appui sur la cybernétique et sur l'Intelligence Artificielle, le cognitivisme considère que l'esprit humain est structuré et fonctionne comme un ordinateur.

Dans sa problématique générale, le cognitivisme orthodoxe constitue de fait une forme de prolongement de la démarche piagétienne, dans la mesure où il propose un ensemble de modèles de l'architecture et des modes de fonctionnement du système opératoire à la fois plus détaillés et plus diversifiés (les modèles varient notamment en fonction du type d'information faisant l'objet du traitement mental (cf. notamment le mo-

dèle complexe proposé par Levelt - 1989 - pour ce qui concerne le traitement du langage, ou celui de Marr - 1982 - pour la perception visuelle)]. Et on peut donc lui appliquer les trois critiques générales adressées plus haut à Piaget: le "monde représenté" source des données empiriques est exclusivement physique (c'est-à-dire a-historique et a-social); l'objet d'étude est limité aux connaissances formelles élaborées à propos de ce monde; en conséquence, le champ de validité d'une telle démarche concerne la seule raison pure, non la raison pratique (même lorsqu'ils sont qualifiés de "procéduraux", les modèles cognitivistes formalisent des représentations mentales, certes inaccessibles, mais qui ne doivent pas être confondues avec les procédures de décision à l'oeuvre dans les activités humaines effectives).

Par rapport au constructivisme piagétien, le cognitivisme présente cependant deux différences essentielles, qui nous conduiront à aggraver encore notre critique.

1) Alors que la démarche piagétienne est "génétique" (au sens de "centrée sur la genèse" des conduites), et invoque comme cause ultime du développement des connaissances les seules lois **fonctionnelles** de la vie organique, le cognitivisme postule de fait un innéisme de **structure**: l'architecture des différents modules dévolus au traitement de l'information serait pré-programmée et reposerait directement sur l'équipement biologique de l'espèce. Dans la mesure où cette architecture s'inspire explicitement de la métaphore de l'ordinateur, cela implique que le mode de fonctionnement de l'ordinateur est similaire à celui du cerveau. Ce retour à une position "fixiste" a deux conséquences théoriques qui nous paraissent capitales. Le paradigme développemental de Piaget postule, nous l'avons vu, que la connaissance procède d'une intériorisation du schématisme de l'action. Cette perspective permet d'une part de conférer un statut (discutable, certes, nous y reviendrons plus loin) aux informations qui "entrent" dans le système de traitement: la signification d'une empirie ou d'un indice procède de son assimilation aux structures cognitives dont dispose le sujet à un stade donné de son développement. Elle implique d'autre part que le mode d'organisation et de fonctionnement du système cognitif prenne la forme de structures logico-mathématiques, dans la mesure même où ce système ne constitue qu'une reconstruction mentale (ou représentationnelle) de la logique des actions. Chez les cognitivistes, le problème du statut des informations en entrée n'est pas véritablement formulé; les informations-significations semblent

fonctionner comme des concepts universaux "déjà là", qui relèveraient d'une logique immanente du monde des choses (c'est une conséquence de la reprise par le cognitivisme de la triade aristotélicienne choses-concepts-mots, que nous discuterons plus loin). On retrouve ici le paradoxe constant des positions idéalistes (non interactionistes) et leur présupposition d'un monde tout entier préconstruit que nos structures mentales ne feraient que "retrouver"; l'impasse à laquelle conduit cette position a pourtant été démontrée depuis longtemps par le *Tractatus* et par l'oeuvre de Wittgenstein en général! Et pour ce qui concerne la forme d'organisation des représentations mentales, le cognitivisme, récusant la logique émanant de l'interaction, postule l'existence d'un système symbolique dont les unités et la syntaxe ne seraient autres que celles du langage humain (plus précisément, ce seraient les unités représentatives des modules dévolus à la simulation des connaissances déclaratives, c'est-à-dire aux savoirs "accessibles" relatifs aux propriétés du monde, qui seraient organisées comme un langage); selon la formule tristement célèbre de Fodor (1975), l'esprit parlerait donc le *mentalese* (mentalais). Sur un plan plus technique, les structures de ce langage mental sont conçues sur la base des modèles de grammaire universelle proposés par Chomsky et l'école de syntaxe générative. Pour les cognitivistes donc, le langage de l'esprit serait organisé comme le langage humain (ce qui, sauf erreur, reste à démontrer), et le modèle de langage humain proposé serait celui d'une grammaire dont on sait qu'elle a été élaborée dans une perspective qui néglige le statut historique des langues naturelles (et notamment leurs processus de changement), qui sous-estime leur diversité externe (les différences entre langues naturelles) et qui ignore délibérément leur diversité interne (variation d'usages sous la dépendance du contexte social); comme le reconnaît benoîtement Desclés, ce qui est proposé comme langage de l'esprit, c'est un «*système symbolique séparé de son environnement socio-culturel et anthropologique*» (1980, p. 82). Faut-il rappeler qu'à ce jour, la validité des modèles d'inspiration chomskyenne n'a jamais fait l'objet d'une quelconque démonstration empirique, et que leur prétention à l'universalité ne relève que d'une lancinante auto-proclamation. Les travaux de Greenberg (1974), ceux de Creissels (1979) et bien d'autres encore indiquent en réalité que le champ de validité de ces modèles ne dépasse guère celui de quelques structures de l'anglais écrit.

2) La seconde différence concerne le paradigme interprétatif adopté par le cognitivisme, dans le champ même de la psychologie. Héritiers de la rhétorique chomskyenne, les auteurs de ce courant ont coutume de se présenter comme les tenants de la (seule?) véritable démarche scientifique dans cette discipline et assènent à longueur d'articles les arguments relatifs à la précision de leurs concepts, à la supériorité de leurs formalismes, et à la falsification possible de leurs modèles par retour aux données empiriques (cf. à ce propos, Rizzi, 1991 et Viviani, 1991). En réalité, les quelques études sérieuses consacrées aux concepts et aux arguments de la théorie chomskyenne par exemple, ont fait apparaître leur hétérogénéité, leur absence de stabilité, et en définitive leur incohérence (pour une démonstration technique détaillée, cf. Bès, 1987). Et s'il existe par ailleurs un nombre impressionnant de recherches expérimentales se réclamant du cognitivisme (et produisant des corpus de données empiriques sans nul doute intéressants), rares sont celles qui s'inscrivent dans un processus de falsification du modèle; la procédure habituelle consiste à emprunter au modèle des sous-ensembles de notions (module, schéma, mémoire-tampon, etc...) qui servent de cadre pour la formulation des hypothèses et pour les commentaires interprétatifs, mais dont le statut reste essentiellement métaphorique: le modèle lui-même, dans son architecture d'ensemble, reste à l'abri des faits. Et lorsqu'il se modifie, c'est soit parce que des incohérences internes (logiques) y ont été décelées, soit encore parce que des postulats de départ se sont révélés caducs (cf. les avatars de la métaphore de l'ordinateur). La démarche cognitiviste se situe donc bien en deça du paradigme d'explication par construction de modèles telle qu'il a été proposé par Piaget: les "lois empiriques" sur la base desquelles les modèles sont construits sont hautement contestables (cf. plus haut le statut des grammaires chomskyennes), la nécessité interne régissant les lois et transformations des systèmes mentaux reste introuvable, et la projection isomorphique du modèle sur les données empiriques qui seule garantit le caractère explicatif de la démarche n'est -de fait- jamais réalisée. En réalité, le statut du discours cognitiviste n'est rien moins qu'idéologique, et il n'est dès lors pas étonnant que les mêmes chercheurs, avec les mêmes procédures expérimentales, aient pu, sans aucune difficulté apparente, inscrire leurs travaux d'abord dans le cadre behavioriste, ensuite dans celui du cognitiviste orthodoxe, actuellement dans celui du connexionnisme, en attendant de se sou-

mettre à la *«puissance explicative»* de la prochaine *«idée guide»* (ces formules sont de Rizzi, 1991, p. 22).

«Heidegger estimait en son temps que la cybernétique constituait l'aboutissement de la métaphysique occidentale. Ce jugement sans doute excessif témoigne malgré tout d'une certaine clairvoyance (dans la mesure où le cognitivisme qui en est dérivé se borne à) *réitérer les thèses principales de la tradition occidentale, mais à son insu et de manière affadie, car privée de dimension réflexive»*. Nous ferons nôtres, sans réserves, ce commentaire de Rastier (1991, p. 93). Le rationalisme des *Analytiques* d'Aristote, et la version aménagée qu'en a proposé Port-Royal reposent en effet entièrement sur la mise en parallèlle de trois niveaux qu'illustre la figure 1: un monde fait d'objets, d'événements et d'états, sur la base duquel sont organisés les concepts et les propositions, ces entités cognitives étant elles-mêmes "traduites" par les mots et la syntaxe profonde du langage. Négligeant les diverses apories de cette position et les discussions qu'elles ont suscitées durant vingt siècles (notamment le problème que pose la diversité effective des langues naturelles, et celui du statut des rapports entre niveau mondain et niveau cognitif, à la résolution duquel se sont attelés aussi bien Piaget que Wittgenstein), le cognitivisme se contente d'une banale reformulation, fondée sur le seul postulat d'une préprogrammation génétique d'une syntaxe du langage **et** de la pensée. Le chomskysme projetant cette syntaxe propositionnelle universelle sur les langues naturelles et le modularisme projetant cette même syntaxe *a priori* sur l'organisation des systèmes cognitifs. Dès lors, si, comme l'affirme Johnson-Laird, le projet des sciences cognitives est *«de montrer comment le langage se rapporte au monde par l'intermédiaire de l'esprit»* (1988), le risque d'échec est minime!

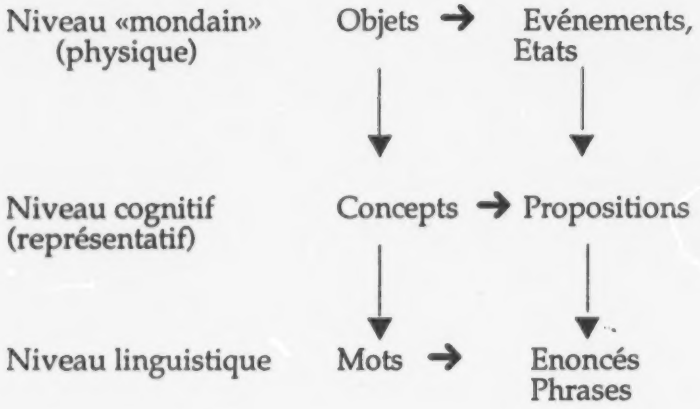


Figure 1: Le statut du langage dans la tradition occidentale. Version simplifiée de Rastier, 1991, p. 89

Certaines des apories de ce rationalisme dogmatique ont certes été identifiées par les cognitivistes les plus lucides, et l'on peut trouver chez Putnam (1988) par exemple, un ensemble d'arguments sémiologiques qui, bien que se situant en deça de l'analyse saussurienne du signe (cf. *infra*), conduisent à la contestation d'un langage universel indépendant des langues naturelles et des valeurs qu'y prennent les "mots". Une des manières adoptée par l'orthodoxie cognitiviste pour faire pièce à ce genre de contestation a consisté à instaurer une distinction nette entre ordre du "grammatical" et ordre du "lexical" (distinction déjà présente dans les premiers modèles chomskyens; pour une formulation plus récente, cf. notamment Shaumjan, 1987): le noyau dur du langage serait constitué par l'organisation des catégories grammaticales, qui relèverait d'une sémantico-syntaxe intrinsèque (indépendante de tout contexte d'utilisation) et serait donc universelle, alors que le lexique relèverait d'une sémantique extrinsèque (dépendante) et n'aurait pas cette prétention à l'universalité. Une telle position implique que l'on puisse instaurer une coupure nette (et universelle) entre morphèmes grammaticaux et morphèmes lexicaux, ce qui ne résiste à aucune analyse linguistique sérieuse: les études comparatives montrent que les frontières entre ordre

grammatical et ordre lexical varient avec les langues; les recherches diachroniques montrent que cette frontière se déplace avec le temps dans le cadre d'une même langue; les travaux en synchronie mettent en évidence enfin l'interdépendance des deux ordres au niveau nodal que constitue la relation prédicative (cf. la théorie de la "valence"). Et lorsque, sur la base de tels arguments, certaines grammaires post-chomskyennes réintègrent le lexique dans le noyau dur (cf. Bresnan, 1982 ou Gazdar et al., 1985), la prétention à l'universalité tend tout naturellement à disparaître.

III Le langage comme activité humaine

L'ensemble des positions qui viennent d'être discutées reposent en réalité sur un postulat fondamental qui est celui de la **secondarité du langage**. Si, chez Aristote, les structures du langage "traduisent" la logique du monde, dans les positions qui s'originent dans la *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal, les formes d'organisation des langues, soit constituent un sous-produit des systèmes cognitifs construits en interaction avec le monde (Piaget) ou des systèmes de traitement appliqués au monde (Bever, Bates & McWhinney), soit émanent d'une grammaire mentale biologiquement fondée (Chomsky). Dans la mesure où l'on peut admettre l'universalité des processus cognitifs humains, ce postulat en entraîne automatiquement un second, qui est celui de l'**unicité** (de l'**universalité**) **du langage**.

Pour sortir du tautologisme auquel aboutit immanquablement ce type de position (cf. à ce propos, Benveniste, 1966 et Wittgenstein, 1961), il convient simplement d'accepter de prendre en considération les **observables** que proposent les structures et le mode de fonctionnement des langues naturelles, observables que, depuis le *Cratyle* et les *Analytiques*, la pensée rationaliste occidentale dominante s'est systématiquement efforcée de minimiser ou de réduire (cf. à ce propos, de Mauro, 1969): les langues naturelles ont des **structures** extrêmement **diverses** (les seuls universaux empiriquement identifiés à ce jour sont les catégories de type "nom" et "verbe"); ces mêmes langues **se modifient** considérablement **avec le temps**; leur mode de fonctionnement enfin est en relation d'**interdépendance** évidente **avec le type d'activité sociale** dans lequel il s'inscrit. Et c'est la prise en compte de ces trois catégories d'observables qui a permis de comprendre que les unités des langues (les signes) ont le statut de **valeurs**, que ces valeurs sont relatives non

seulement au système de la langue, mais aussi au type de **pratique signifiante** (au type d'"usage") dans le cadre duquel ce système est mis en fonctionnement, et qu'enfin ces pratiques signifiantes sont elles-mêmes organisées en **discours, articulés aux "actions sensées"** (cf. Ricoeur, 1986) propres à l'espèce humaine.

A. Le signe comme valeur

Toute réflexion sur le statut du signe, et donc toute analyse des rapports entre unités des niveaux mondain, cognitif et langagier, débute par la prise au sérieux de la notion d'**arbitraire radical** proposée par Saussure (1916) et que nous illustrerons par le célèbre exemple des "noms de couleur" (cf. tableau 3).

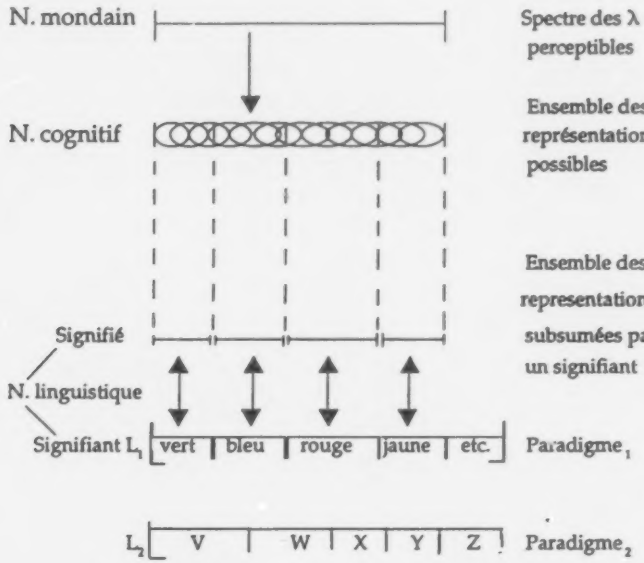


Tableau 3: La distinction signifié-concept; l'exemple du paradigme des "mots de couleur".

L'analyse saussurienne du signe repose sur deux constats. a) Pour un "univers de référence" donné (dans notre exemple, le spectre des longueurs d'onde perceptibles), l'être humain peut se construire des repré-

sentations en nombre théoriquement illimité; il peut en d'autres termes se construire des images mentales correspondant aux unités infiniment divisibles du spectre des longueurs d'onde, ou encore à n'importe quelle forme de composition de ces unités. b) Pour le même univers de référence, une langue dispose de moyens d'expression qui sont finis: elle comporte un ensemble nécessairement limité de termes (ou "mots") désignant les couleurs. Ces termes sont organisés en paradigmes[4], dont la composition se modifie avec le temps (cf. à ce propos la modification, par emprunt au germanique, du paradigme des mots de couleur de l'ancien français), et varie selon les langues.

Tenant compte de ces deux éléments, on doit considérer que le sens (ou **signifié**) d'un terme correspond à l'ensemble des représentations cognitives que ce même terme est susceptible de subsumer. Dans la mesure où la composition de tout paradigme dépend de l'état d'évolution de la langue (plus spécifiquement de l'état de connaissance de la langue dont dispose un sujet déterminé à un moment déterminé), la définition même du sens, en compréhension et en extension, ne peut s'effectuer que de manière négative: techniquement parlant, le sens du mot français *vert* correspond aux représentations relatives aux couleurs qui ne sont pas subsumées par l'ensemble des autres termes du paradigme. Et c'est ce qui conduit Saussure à affirmer que le signifié est une **valeur oppositive**, c'est-à-dire **relative** à l'état du système dans laquelle elle s'insère. Dans la mesure d'autre part où la structure des paradigmes peut varier considérablement d'une langue à une autre (cf. l'exemple célèbre du paradigme des mots de couleurs en Hopi), les signifiés doivent être considérés comme fondamentalement **particuliers** (non universels), et c'est ce qu'atteste l'impossibilité de toute traduction "littérale".

La démonstration sausurienne est décisive en ce qu'elle fonde la distinction entre ordre du signifié, et ordre du "purement cognitif": le signifié constitue le produit de la (ré-)organisation particulière (et, en ce sens, "radicalement arbitraire") que le système d'une langue donnée impose aux représentations cognitives. Une telle position n'implique cependant nullement un déterminisme linguistique absolu, qui nierait l'existence de toute forme d'organisation cognitive universelle (c'est-à-dire indépendante des caractéristiques spécifiques des langues); mais elle ouvre la voie à une reformulation du problème des rapports entre ordre du co-

4 Il s'agit certes ici d'un autre sens du terme "paradigme", qui correspond à la notion d'"association" proposée par Saussure (1916)

gnitif et ordre du langage. Par exemple, dès lors que l'existence de **processus** cognitifs universels a été démontrée, par Piaget notamment, se pose la question du statut des **produits** que constituent les représentations. Doit-on postuler qu'il en existe deux types (des représentations premières, non verbales, et des représentations secondes, verbales), comme semble le penser Saussure lui-même lorsqu'il définit ces dernières comme le résultat de la "ré-analyse" effectuée par la langue sur des "concepts" déjà là? Ou doit-on considérer que les produits représentatifs sont d'emblée des signifiés particuliers, à partir desquels les concepts universels ne seraient que secondairement abstraits? Pour résoudre ce problème, il conviendrait de déterminer si, pour reprendre la terminologie piagétienne, les "signifiants différenciés" qu'utilise le système opératoire peuvent être autre chose que les signes d'une langue naturelle. Si tel n'est pas le cas (c'est l'hypothèse que nous défendrions), le fonctionnement mental devrait alors être conçu comme reposant sur une syntaxe universelle (fondée sur la logique des actions, et donc a-langagière) qui "gérerait" des signifiés particuliers (relatifs à la langue et à l'expérience spécifique d'un sujet) et n'en abstrairait que secondairement des concepts généraux.

Comme nous le verrons plus loin, l'analyse saussurienne du signe ouvre également la voie à une reformulation des problèmes que posent la "catégorisation" ou encore le statut des stratégies psycholinguistiques analysées au début de cet article.

B. La valeur comme produit de l'activité signifiante

Sur quoi repose le système de la langue lui-même et quels sont ses rapports avec les autres institutions sociales? Comme l'indiquent notamment Godel (1957) et de Mauro (1969), c'est à la solution de ce type de question que s'est finalement épuisée la pensée saussurienne. Une piste est cependant évoquée dans les *Notes manuscrites* du cours de 1908-1909: *«quand un système sémiologique devient le bien d'une communauté, il est vain de vouloir l'apprécier en dehors de ce qui résultera pour lui de ce caractère collectif, et il est suffisant, pour avoir son essence, d'examiner ce qu'il est vis-à-vis de la collectivité (...) Le système de signes est fait pour la collectivité, comme le vaisseau est fait pour la mer. C'est pourquoi, contrairement à l'apparence, à aucun moment le phénomène sémiologique ne laisse hors de lui le fait de la collectivité sociale. Cette nature sociale (du signe), c'est un de ses éléments in-*

28

ternes et non externes (...) Ce qui fait que le signe n'aura de valeur en soi que par la consécration de la collectivité» (cité par de Mauro, 1969, pp. 25-27). Les remarques de ce type ont été malencontreusement écartées par les rédacteurs du *Cours*[5], sans doute parce qu'elles semblaient en contradiction avec la perspective strictement "interne" qui y apparaissait par ailleurs, et Saussure lui-même n'a pu leur donner un développement systématique. C'est dans la seconde partie de l'oeuvre de Wittgenstein qu'un tel développement apparaît. Tirant les conséquences de l'"échec" du *Tractatus* qui tentait, dans une démarche fondamentalement aristotélicienne, de fonder la logique du langage sur la logique du monde, Wittgenstein opère, dans les *Remarques philosophiques* (1975) et les *Investigations philosophiques* (1961), un renversement complet de perspective, et centre désormais son analyse sur les **conditions mêmes de l'accès de l'humain au monde**. Sa réflexion peut être schématisée comme suit.

- Le comportement humain est mis en oeuvre concrètement dans le cadre de multiples **formes de vie**, c'est-à-dire dans le cadre d'interactions sociales règlées, que des psychologues comme Léontiev (1979) notamment auraient qualifiées soit d'"activités" (orientées par des finalités d'espèce), soit d'"actions" (orientées par des buts sociaux).
- Les différentes formes de vie se soutiennent de **jeux de langage** spécifiques, c'est-à-dire d'activités sonores (verbales) dont la fonction première est de canaliser et de réguler les interactions (cf. *infra*, la notion d'"agir communicationnel" proposée par Habermas, 1987).
- C'est dans le cadre de ces jeux de langage que s'élaborent les connaissances humaines. Au cours de l'activité verbale, des séquences sonores finissent par être attribuées à des objets ou à des événements du monde; c'est **cette attribution qui est constitutive des représentations**, et c'est par l'activité verbale elle-même que ces représentations se conservent et se transmettent.
- Dès lors, le sens d'une unité sonore ne peut être appréhendé que comme un produit de l'**usage**, c'est-à-dire comme le résultat même de l'activité signifiante: *«le signifié d'un mot est son usage dans la langue»*; cette formule éclaire et complète les métaphores saussuriennes souvent mal interprétées selon lesquelles le signe est un

5 Pour une analyse des conditions de rédaction du *Cours*, cf. de Mauro, 1969

"dépôt", une "moyenne", en d'autres termes une cristallisation momentanée des pratiques verbales.

- Dans la mesure d'une part où l'usage fait l'objet d'apprentissages sociaux et culturels, dans la mesure d'autre part où la langue est sans doute quand même partiellement organisée en système, les signes ont des signifiés relativement stables dans un jeu de langage déterminé, en un état de langue donné; mais par définition, ces signifiés sont toujours susceptibles d'être détournés pour des besoins spécifiques de communication ("sens seconds") et susceptibles également de se modifier, sous l'effet de nouveaux apprentissages et/ou de transformations du système avec le temps.

Wittgenstein nous propose en réalité une version moderne du nominalisme (*«la grammaire dit quel type d'objet est une chose (...). Comment sais-je que cette couleur est rouge? Une réponse pourrait être: parce que je sais parler français»* - Remarques, pp. 373 et 381); cette position paraît compatible avec les quelques données disponibles concernant l'évolution des productions verbales humaines, et elle nous paraît surtout constituer le cadre adéquat pour l'interprétation des données relatives à l'ontogenèse du langage, telles qu'elles apparaissent notamment dans le corpus piagétien: les nombreuses observations recensées par Piaget dans *La formation du symbole* (1946, Chap. VII) pour analyser le passage des schèmes sensori-moteurs aux schèmes conceptuels montrent bien que c'est dans l'interaction sociale (dans la négociation avec l'entourage), et dans le cadre d'un jeu de langage particulier (le jeu de désignation) que se reconstruisent progressivement les valeurs moyennes dont sont dotés les signes dans un état de langue donné (la langue de l'entourage).

C. L'activité signifiante organisée en discours

Les différents "jeux de langage" décrits par Wittgenstein ne sont rien d'autre que les entités langagières que certains courants actuels de linguistique et de psycholinguistique qualifient de **discours**. Dans son sens le plus général, la notion de discours désigne en effet la forme d'organisation particulière que prennent les productions langagières en fonction du genre d'activité humaine auxquelles elles s'intègrent. A s'en tenir aux observables, les discours et les unités qu'ils comportent constituent en fait les **seules données objectives** pour les sciences du langage. C'est la

30

réalité première à partir de laquelle les langues elles-mêmes et le système qui les organise partiellement peuvent être inférés.

Dans son étude sur *Rabelais* (1970) et dans divers autres travaux (cf., *Esthétique et théorie du roman* - 1978, et *Esthétique de la création verbale* - 1979), Bakhtine a montré que dans la phase initiale de constitution de la langue française (ancien français, du XIème au XIVème siècle), les activités langagières étaient organisées en micro-systèmes extrêmement divers (langage des fabliaux, des contes religieux, des élégies, des corps de métiers, etc.), qui se caractérisaient par une syntaxe et un vocabulaire largement spécifiques et entre lesquels en conséquence l'intercompréhension n'était pas toujours assurée. Ces formes, que l'auteur qualifie de "discours premiers", étaient étroitement dépendantes des paramètres des activités humaines qu'elles médiatisaient (et donc d'une "situation d'énonciation" concrète) ainsi que des règles (ou normes) sociales régissant ces mêmes activités. Et le polylinguisme qui les caractérise se retrouve aujourd'hui dans la plupart des discours oraux dialogués (ou "discours en situation" - cf. Bronckart & al., 1985). Bakhtine montre en outre que l'évolution ultérieure de la langue et sa standardisation progressive (passage au moyen français, puis au français moderne) a coïncidé avec l'élaboration de "discours seconds", c'est-à-dire avec la construction de formes d'organisation langagière nouvelles (écrites), répondant à la nécessité d'établir une plus large intercompréhension: ces formes *«apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) -artistique, scientifique, socio-politique- plus complexe et relativement plus évolué»* (1979, p. 267). Les discours seconds, comme la narration (le roman), et plus tard le discours scientifique, se caractérisent par une prise de distance explicite à l'égard de la situation concrète d'énonciation, distance solidaire de la constitution d'un "monde fictif": monde de la *mimesis* narrative postulé déjà par Aristote et dont Ricœur (1983) a proposé un réexamen particulièrement pénétrant; monde de la "neutralité scientifique" dont Foucault (1969) a notamment analysé certaines des conditions d'émergence dans le champ médical. Dans ces pratiques verbales secondes, règles de construction du monde et règles d'organisation du discours (les règles de planification notamment) tendent à se confondre, en ce qu'elles sont le produit du même "travail" d'autonomisation par rapport au contexte physique et social de l'activité.

Cette analyse historique de la genèse des discours, comme l'étude de l'influence exercée par les entreprises explicites de normativisation (à la

Vaugelas) sur les caractéristiques mêmes de la langue française (cf. Cohen, 1967), et comme encore l'analyse des conséquences pour les langues de l'autonomisation (tardive) des structures écrites (cf. Grynberg-Netchine & Netchine, 1991), montrent en réalité que de larges pans de ce que l'on définit aujourd'hui comme "le système de la langue" sont en réalité le produit de lentes constructions historiques. De plus amples études (notamment comparatives) seraient sans doute nécessaires pour déterminer ce qui, dans un système synchronique donné, relève de tels processus sociaux, et ce qui pourrait être imputable à une sorte de système *ne varietur*. En tout état de cause, ce n'est que sur la base des résultats de telles recherches que pourraient être identifiées les quelques régularités candidates à l'universalité, et que la question de leurs éventuels fondements génétiques pourrait être valablement posée.

Pour résumer, l'ensemble des arguments que nous venons de proposer nous conduisent à l'affirmation de la **primauté de l'activité signifiante (du langage)**. L'accès au monde propre à l'humain s'effectue dans le cadre d'activités sociales, auxquelles sont intimement intégrées des productions verbales organisées en **discours**. Ce sont donc les discours qui constituent l'objet premier de la psycholinguistique, et ces discours ne peuvent être analysés indépendamment des actions non langagières qu'ils médiatisent. Comme nous l'avons commenté en détail ailleurs (cf. Bronckart, 1987), les signifiés des unités langagières doivent dès lors être appréhendés comme des **valeurs**, directement relatives à l'organisation du discours dans laquelle elles s'insèrent, et indirectement relatives à l'organisation de l'action que le discours médiatise. Et c'est au travers de ces valeurs discursives que s'élaborent les unités de **représentation** du monde.

Dans cette perspective, restent ouvertes les questions de l'existence et de l'importance relative de règles syntaxiques autonomes (d'un système universel), ainsi que celles de leurs éventuels fondements (système cognitivement construit ou biologiquement inscrit?). Ces questions sont d'**ordre empirique**, et ne seront en conséquence résolues que par une démarche historique et comparée (par une linguistique générale), non par la reformulation de postulats philosophiques universalisants. Restent ouvertes également les questions relatives à la dialectique qui s'instaure nécessairement entre les fondements socio-langagiers (ou discursifs) des représentations et leurs fondements cognitifs. A ce niveau, les arguments piagétiens sur la primauté ontogénétique du schématisme logique (ou sensori-moteur) doivent évidemment être pris au sérieux, mais ils ne pa-

raissent pas incompatibles avec la relecture qu'en ont proposée Vygotsky (1934/1985) et Wallon (1934). Parallèllement au schématisme sensori-moteur, des formes d'interaction socio-communicative se construisent en effet également dès la naissance (cf. Bruner, 1973), et c'est de l'interpénétration de ces deux "racines" que découle l'apparition du langage, condition du développement de la pensée proprement dite, et donc condition de l'accès du petit de l'homme au mode de fonctionnement socio-historique propre à son espèce.

IV De nouvelles directions pour la psycholinguistique

Comme tout organisme vivant, l'humain se construit des connaissances et les organise en "pensée", et l'analyse des modalités de cette élaboration constitue à l'évidence un des objets importants de la psychologie; comme nous venons de l'évoquer, un des problèmes majeurs que pose cette **construction de la "raison pure"** concerne le rôle respectif qu'y jouent les déterminants cognitivo-biologiques d'une part et les déterminants socio-langagiers d'autre part. Pour jeter les bases d'un projet de recherche centré sur cette question, il convient tout d'abord de réexaminer, à la lumière de la clarification du statut du langage que nous venons de proposer, le corpus très respectable des données recueillies par le cognitivisme psychologique et psycholinguistique, et c'est à un tel examen que nous nous livrerons tout d'abord, en nous limitant à deux thématiques de recherche récentes.

Mais une autre direction de recherche est tout aussi nécessaire. Dans la mesure où c'est à travers une activité sociale médiatisée par le discours que se réalise l'accès humain au monde et que se construisent les connaissances, il convient aussi (d'abord?) de proposer une interprétation scientifique du mode de fonctionnement et d'organisation de cette activité humaine et du rôle qu'y jouent les discours. Il s'agit en d'autres termes de reprendre le projet behavioriste d'explication des comportements, en en récusant les postulats physicalistes: se doter donc, dans le champ de la psychologie, d'une théorie de l'action humaine dans son cadre social et historique, et dans le champ de la psycholinguistique, d'une théorie du discours comme production sémiotique articulée à l'action. Ce projet concerne **les pratiques**, et il devrait permettre de réintégrer dans le champ scientifique le traitement des douloureuses questions que pose la "raison pratique" (intentions, motivations, raisons d'agir, etc.-

cf. note 3), c'est-à-dire le problème de la connaissance que se construit le sujet des modalités de sa participation aux activités humaines.

A. Construction des connaissances et construction du langage

1. Les catégorisations

C'est sous le terme étrangement vieillot de "catégorisation" qu'un courant de psychologie cognitive, particulièrement représenté par les travaux de Rosch (1973, 1974, 1978), a reformulé la problématique classique des mécanismes de classification (au sens piagétien du terme) et/ou de généralisation du stimulus (au sens behavioriste)[6]. Ce courant soutient la double thèse que les catégorisations constituent la base de l'organisation mentale des concepts et des représentations, et que l'organisation des catégories perceptives et des catégories sémantiques (ou lexicales) relève des mêmes principes généraux. Une part importante des recherches de ce courant concerne les processus de classement des couleurs: dans l'expérience-princeps de Rosch (inspirée de Berlin & Kay, 1969), l'expérimentateur présente à des sujets de diverses cultures (et, en principe, parlant diverses langues[7]) des séries de cartons colorés relevant de sous-ensembles déterminés de longueurs d'onde et il leur demande, d'une part de choisir le "meilleur exemplaire" de chacune de ces séries, d'autre part d'organiser et de délimiter ces mêmes séries. Les résultats font apparaître que ce sont les mêmes cartons qui sont choisis au titre de meilleur exemplaire dans chacune des séries (ce choix serait donc indépendant de la culture dont relèvent les sujets), mais que par contre l'organisation et la délimitation des séries varient considérablement selon cette même appartenance culturelle, sans toutefois que cette variation puisse être imputée aux modalités d'organisation du paradigme des couleurs de la langue correspondante (elle serait "aléatoire"). Pour Rosch, l'"universalité" du choix des meilleurs exemplaires tiendrait au fait que les représentations mentales sont organisées autour de **prototypes**, c'est-à-dire de couleurs particulièrement saillantes au plan perceptif. Et cette théorie de la **typicalité** devait ensuite être étendue à de

---

6 Notre présentation critique des travaux de Rosch rejoint (et est largement inspirée de) celle, beaucoup plus détaillée, que propose Rastier dans le chapitre VII de *Sémantique et recherches cognitives* (1991).

7 Voir Rastier (*ibidem*) pour une discussion critique des conditions de réalisation de l'expérience-princeps de Berlin & Kay

nombreux secteurs de la catégorisation perceptive, de la catégorisation sémantique et de la mémoire.

Alors que chez Piaget (notamment), les classes constituent des constructions logiques (elles sont définissables par un ensemble de propriétés nécessaires et suffisantes, et l'appartenance d'un objet à une classe procède dès lors de l'attribution à cet objet de ces mêmes propriétés), dans la conception typicaliste, les catégories sont **naturelles**: elles rassemblent des objets qui partagent un certain nombre d'"attributs" (ces objets auraient un "air de famille") et ne peuvent elles-mêmes être définies que comme une "configuration d'attributs" à caractère probabiliste. Le prototype, quant à lui, constitue le "point focal" autour duquel une catégorie naturelle est définie et organisée; il correspond à l'objet du monde qui possède le maximum d'attributs de la catégorie (les autres membres de la catégorie ayant un degré de typicalité dépendant de leur distance par rapport au prototype). Dans le système d'organisation mentale postulé par Rosch, les prototypes se situent à un niveau d'abstraction déterminé, le "niveau de base", qui est optimal en ce sens que les informations y sont déja structurées (elles ne sont ni trop particulières ni trop arbitraires), mais ne sont cependant pas d'un trop grand niveau de généralité. En amont et en aval de ce niveau de base se situeraient donc respectivement les informations plus abstraites (niveaux superordonnés) et les informations plus particulières (niveaux subordonnés), et le système mental présenterait de la sorte une architecture analogue aux taxonomies des sciences naturelles.

Les prototypes autour desquels sont organisées les catégories ont donc un fondement naturel; ils émanent d'un monde pré-organisé que les systèmes de traitement humains ne feraient que "retrouver": "*«les catégories traduisent (map) les structures du monde perçu de façon aussi proche que possible»* (Rosch, 1978, p. 28). Dans la mesure, en outre, où les catégories sémantiques ont la même organisation taxonomique que les catégories perceptives, *«les classes lexicales (ou du moins leurs prototypes) sont elles-aussi fondées en nature»* (Rastier, 1991, p. 189). Le "niveau de base" de la catégorisation lexicale relèverait donc d'une sémantique universelle (réaffirmation du postulat d'unicité du langage), et ce n'est qu'aux niveaux périphériques qu'interviendraient éventuellement des déterminations relatives aux cultures ou aux langues. Comme on le constate, les propositions de Rosch s'inscrivent ainsi directement dans la tradition rationaliste héritée d'Aristote (cf. *supra* et Figure 1), mais dans une version terriblement appauvrie, dans la mesure où ob-

jets, concepts et mots n'y sont pas clairement distingués (sans parler bien entendu du signifié): le prototype est tantôt un item lexical, tantôt un concept, tantôt un objet particulièrement saillant. Et il est alors pour le moins étrange, comme le souligne Rastier (cf. note 6), que Rosch et ses épigones considèrent leur démarche comme une "révolution" invalidant la "théorie classique" qui, dans leur vision massifiante du passé, aurait prévalu d'Aristote à Katz! Ce à quoi s'oppose en réalité la théorie de Rosch, c'est à la sémiologie saussurienne, aux études empiriques de sémantique (qui ont largement montré que les systèmes lexicaux des langues naturelles n'étaient pas organisés comme des taxonomies) et à tous les courants de pensée qui, depuis l'Antiquité, ont discuté et contesté le dogme rationaliste.

Quelque jugement qu'on porte sur ces déclarations et sur l'inculture dont elles se nourissent, les données expérimentales existent et méritent discussion. Pour ce qui concerne les travaux ayant trait au langage (et en particulier à la catégorisation des couleurs), comme le souligne encore Rastier (*op. cit.*), il faut noter d'abord que le statut culturel (et langagier) des sujets prête souvent à discussion (cf. note 7). Mais il convient d'observer surtout que c'est l'expérimentateur lui-même qui procède à la discrétisation des couleurs, que cette discrétisation est forcément effectuée en fonction du paradigme de sa langue, et que ce type de procédure ne permet aucunement d'évaluer les effets d'éventuelles modalités spécifiques de discrétisation dépendant de la langue. En outre, c'est encore l'expérimentateur qui sélectionne le secteur du spectre lumineux à l'intérieur duquel les sujets ont à identifier les "meilleurs exemplaires", et des résultats obtenus selon cette procédure, on ne peut nullement conclure que les catégorisations langagières observées sont bien celles de la culture dont relèvent les sujets. Les recherches plus anciennes commentées par Lenneberg (1967) tentaient précisément d'éviter ces deux artéfacts expérimentaux. Disposant de très nombreux cartons colorés échelonnés sur tout le spectre des longueurs d'ondes, l'expérimentateur demandait d'abord à deux groupes de sujets (parlant hopi ou parlant anglais) de procéder à une dénomination des couleurs. Cette première procédure a permis d'identifier les cartons prototypiques dans le cadre de chaque langue (le carton prototypique de *red* par exemple étant celui que la majorité des anglophones désignait ainsi), et elle a montré que la configuration de ces prototypes verbaux variait considérablement dans les deux groupes de sujets. La seconde phase de l'expérience consistait en une procédure de rappel; l'expérimentateur

désignait 5 cartons (dans un ensemble de 64 cartons mélangés) et, après un délai temporel déterminé, les sujets avaient à les retrouver dans l'ensemble remélangé. Les résultats montrent que les cartons sont d'autant mieux rappelés qu'ils sont proches des prototypes verbaux de la langue des sujets, ce qui implique évidemment que les sujets des deux groupes reconnaissaient aisément des cartons différents.

Les données de Lenneberg ne sont nullement invalidées par celles de Rosch (bien au contraire) et elles mettent en évidence qu'un niveau au moins d'organisation des représentations mentales est dépendant des paradigmes en langue, et donc de la valeur spécifique qu'y prennent les signifiés. De telles recherches devraient être poursuivies, mais il faut noter qu'en raison de la procédure expérimentale adoptée, elles ne fournissent (comme celles de Rosch d'ailleurs) que des résultats relatifs aux paradigmes du système de la langue. Or ce système ne constitue qu'une abstraction par rapport fonctionnement effectif de discours particuliers, dans le cadre d'activités précises. Le paradigme qui confère sa valeur au mot "rouge" par exemple, varie sans nul doute selon que ce mot est émis dans le cadre d'un discours politique, d'un discours scientifique ayant trait à la physique, ou encore d'une description à caractère poétique. Il reste donc à statuer sur le rôle que jouent ces paramètres socio-discursifs dans la constitution des paradigmes d'unités représentatives. Et il reste également à déterminer comment, sur la base de tels signifiés, s'élaborent les représentations plus abstraites, dont les modes de construction logique ont été valablement décrits par Piaget, et dont l'organisation résultante peut en conséquence être considérée comme taxonomique.

2. Les stratégies de compréhension du langage

Comme nous l'avons noté dans la première partie de cet article, l'interprétation des recherches relatives à la compréhension de phrases s'est généralement effectuée dans le cadre cognitiviste proposé par Bates & McWhinney. Il est cependant possible d'en proposer une interprétation différente, fondée d'une part sur le réexamen des recherches comparatives évoquées dans la première partie de cet article, d'autre part sur un ensemble de "recherches appliquées".

Les recherches ayant trait à la compréhension du langage ont montré que la première stratégie construite par l'enfant présente un caractère **lexico-pragmatique**: les sujets traitent une seule catégorie d'indice, le

37

sens des items lexicaux, et réalisent sur cette base l'action qui leur paraît la plus plausible. A s'en tenir aux postulats cognitivistes, ces unités de sens devraient procéder de catégorisations universelles, et la "pragmatique du monde" qui les organise devrait elle-ausi être indépendante des langues. La recherche comparative que nous avons conduite avec des sujets francophones et bascophones (cf. Bronckart & Idiazabal, 1982) montre qu'il n'en est rien. Une phase de cette expérience consistait à présenter aux sujets des séquences de trois mots (avec variation systématique de l'ordre interne de la séquence) qui relevaient de deux types:
a. fille-chien-renverser (équivalent en basque: *neska-zakurra-bota*);
b. fille-boîte-ouvrir (équivalent en basque: *neska-kaja-iriki*).

Dans la programmation de l'expérience, les séquences de type *a* étaient définies comme "renversables", en ce sens que les deux noms y désignent des êtres animés (ou "agentifs") également susceptibles d'effectuer l'action exprimée par le verbe; les séquences de type *b* étaient définies comme "non renversables", dans la mesure où les noms y désignent un être animé et un objet inanimé, et que seul le premier est susceptible d'effectuer l'action mentionnée. Chez les sujets francophones de 3 à 5 ans, les séquences *b*, quel que soit l'ordre effectif des mots, donnent systématiquement lieu à une action du type <la fille ouvre la boîte>, alors que les réponses à la séquence *a* se distribuent de manière aléatoire (équivalence des réponses dans lesquelles le chien ou la fille effectuent l'action de renverser). A partir de 5 ans par contre, les sujets appliquent la stratégie positionnelle [N1 = agent; N2 = patient] et cette stratégie prend progressivement le pas sur la stratégie pragmatique initiale; elle conduit même, entre 6 et 7 ans, à la production de réponses "contre-pragmatiques", la séquence *b* présentée dans l'ordre *boîte-fille-ouvrir* donnant systématiquement lieu à une action dans laquelle <la boîte ouvre la fille>. Chez les sujets bascophones, si les réponses fournies aux séquences *b* sont analogues à celles des sujets francophones, il en va tout autrement pour les séquences *a*; dès 3 ans, un nom de la séquence est régulièrement choisi comme agent (*chien* dans la séquence *fille-chien-renverser*; *garçon* dans la séquence *garçon-fille-pousser*). Par ailleurs, la stratégie positionnelle émerge plus tardivement que chez les sujets francophones (à partir de 6 ans) et ne conduit jamais à la production de réponses "contre-pragmatiques". Ces résultats montrent que le taux d'agentivité attribué aux "mêmes" noms varie nettement pour les deux groupes de sujets, et cette différence de valeur semble tenir aux caractéristiques du système des deux langues

concernées. Alors qu'en français il n'existe pas de cas morphologiques et que les fonctions d'agent et de patient doivent être inférées de la position relative des noms (pour les phrases non transformées tout au moins), en basque, ces fonctions sont exprimées par des cas (la marque *-k* de l'"ergatif" est appliquée au nom désignant le responsable animé d'une action transitive), et cette caractéristique influe manifestement sur les procédures de catégorisation lexicale (sur la valeur que prennent les signifiés), et donc sur la représentation de la "pragmatique du monde" que se construisent les sujets.

En ce qui concerne les autres stratégies, l'examen de l'ensemble des recherches comparatives évoquées dans la partie I confirme certes l'existence de **stratégies positionnelles** universelles (indépendantes des caractéristiques des langues), mais il montre également que l'âge auquel ce mode de traitement émerge, comme sa puissance relative, varient avec les langues, soit en raison de la persistance du traitement pragmatique antérieur (c'est le cas du basque), soit en raison de la précocité du traitement morphosyntaxique (c'est le cas de l'hébreu). En tout état de cause, ces stratégies ne sont que passagères, dans la mesure où elles ne peuvent conduire à la compréhension définitive des énoncés. Cet essai infructueux d'application au langage de procédures cognitives de traitement est en effet toujours suivi de la construction de **stratégies morpho-syntaxiques**. Celles-ci émergent à un âge qui varie considérablement selon les langues, comme nous l'avons vu plus haut (cf. tableau 2), et la tentative de Bates & McWhinney d'en fournir une interprétation universalisante, outre qu'elle n'est guère convaincante (quels sont les critères effectifs du degré de saillance d'un indice, et dans quelle mesure la polysémie objective d'un indice est-elle perçue comme telle par les sujets?), ne peut masquer cette diversité fondamentale. Il nous paraît en conséquence légitime de soutenir que, dans ce long processus de développement des procédures de compréhension, la part du spécifique-langagier est largement supérieure à celle du cognitif-universel.

La réévaluation de la problématique de l'acquisition du langage à laquelle conduisent les recherches comparatives doit être complétée par celle qui découle des recherches "appliquées", conduites en situation scolaire. Besson & Bronckart (1978) ainsi que Kilcher, Othenin-Girard & de Weck (1987) ont notamment demandé à des élèves d'identifier les fonctions grammaticales de "sujet logique" et d'"objet" (qui équivalent

globalement à celles d'"agent" et de "patient") dans le cadre de différents exercices scolaires, impliquant des phrases de degré de complexité variable. Les résultats obtenus montrent que, dans ce type d'activité, les élèves utilisent des modes de traitement nettement différents des stratégies mises en évidence chez des sujets d'âge équivalent, dans le cadre de recherches expérimentales. Les procédures des élèves semblent d'abord reposer sur une identification des principales catégories grammaticales (nom, verbe, etc.), et cette identification préalable est nettement dépendante des modalités de présentation de ces catégories par l'enseignant (elle varie notamment en fonction de la méthode pédagogique utilisée). Elles se caractérisent ensuite par des mécanismes d'attribution de fonctions flous et peu généralisables, dans lesquelles la seule constante semble résider en une procédure de "localisation relative" de type [l'objet se situe après le verbe]: dans la phrase *Ce sont les enfants qui jouent au jardin*, par exemple, les syntagmes *les enfants* et *au jardin* se verront indifféremment attribuer la fonction d'"objet". Les procédures ne semblent enfin que rarement se fonder sur la prise en compte des indices morpho-syntaxiques pertinents.

Les résultats de ce type de recherche, que nous ne pourrons commenter plus longuement ici, indiquent en réalité que les procédures de traitement que les sujets appliquent au langage dépendent du type d'interaction sociale en cours, et donc la signification attribuée à la tâche (contexte scolaire ou contexte plus "gratuit"), qu'elles dépendent également des apprentissages sociaux préalables, qu'elles dépendent enfin de la structure même de la tâche (le type d'exercice, le type de phrase et son co-texte). D'autres recherches relatives à la production du langage en situation scolaire (cf. Bronckart, Nigolian & Perrin, 1975) révèlent tout aussi nettement que les valeurs attribuées par les élèves aux désinences verbales ne relèvent qu'accidentellement des stratégies aspectuelles ou temporelles mises en évidence expérimentalement chez les sujets d'âge équivalent (cf. la seconde thématique de recherche présentée en Partie I). Dans les textes que produisent les élèves, l'emploi d'une désinence verbale est déterminé d'abord par le type de discours qui a été sélectionné (narration, récit, exposé, argumentation, etc.), ensuite par la situation de la forme verbale conjuguée dans la superstructure textuelle (phase d'exposition, de complication ou d'action, si le discours est de type narratif), ensuite encore par la nécessité de "coder" la distinction entre avant-plan et arrière-plan ou de marquer un rapport d'antériorité relative (cf. Bronckart, 1990).

Sauf à considérer que les conditions expérimentales "décontextualisées" (qui se réduisent en fait à des "situations de résolution de problèmes impliquant le langage") constituent un échantillon représentatif des diverses conditions dans lesquelles un humain est conduit à traiter le langage, l'étude scientifique de son développement implique en conséquence que soient systématiquement comparées, en production et en compréhension, les procédures que les sujets mettent en oeuvre dans divers types de contextes interactifs, dans divers types de discours, et dans des tâches de structures différentes. C'est à ce prix que pourra être mesurée l'influence relative qu'exercent sur les procédures les paramètres contextuels et discursifs (influence que les recherches cognitivistes ne se donnent jamais les moyens d'apprécier), et c'est à cette seule condition que pourront être identifiées et définies les éventuelles procédures de traitement à caractère cognitivo-universel.

B. Structure et fonctionnement de l'activité discursive

La formulation complète des deux problématiques que nous venons d'évoquer (l'étude des procédures de traitement du langage, et celle du rôle que joue ce dernier dans la construction des connaissance) est à nos yeux indissociable d'une étude scientifique du statut **psychologique** de ce même langage. Conformément à l'analyse présentée dans la Partie III, il s'agit donc de se donner comme objet l'**activité langagière**, c'est-à-dire les **pratiques verbales** articulées aux diverses formes d'actions humaines, et d'appliquer à cet objet une démarche d'interprétation visant à en expliquer les formes d'organisation et les conditions de fonctionnement. En l'état actuel de la psychologie, ce programme reste quasi entièrement à élaborer et nous nous bornerons donc dans ce qui suit à l'esquisse de trois directions de recherche. La première concerne le statut même de l'action: comment construire, dans le champ de la psychologie, une théorie des formes d'organisation des comportements, en tant qu'articulées aux diverses modalités d'organisation sociale, et en tant que faisant l'objet de prises de conscience rationalisantes; quel cadre théorique se donner, en d'autres termes, pour aborder les **actions sensées** (au sens de Ricoeur, 1986) qui constituent à nos yeux l'objet premier de la psychologie. La deuxième direction a trait aux modalités d'articulation de l'activité langagière à ces actions sensées. Le langage est souvent défini comme le **médiateur** de l'action, mais quel sens précis faut-il accorder à cette notion? Signifie-elle que l'activité langagière est la condition même

de la constitution de l'ensemble des actions humaines ou désigne-t-elle les processus de régulation et de contrôle qui s'opèrent par le langage sur des actions déjà là? Quel est par ailleurs le rapport entre la médiatisation et la **sémiotisation** que provoque l'activité langagière (représentation "déclarative" de l'action elle même et des propriétés du monde qui en constitue le contexte)? Dans quelle mesure encore les formes observables d'organisation de l'activité langagière que constituent les discours peuvent-elles être elles-mêmes décrites comme des actions? La troisième direction enfin a trait à la méthodologie d'analyse de ces **discours** eux-mêmes. Une fois clarifié le statut de l'activité langagière et des actions sensées auxquelles elle s'articule, comment analyser les **unités verbales** qui la matérialisent dans le cadre d'une langue naturelle donnée et d'un discours particulier, et quelle formulation proposer des **opérations langagières** dont ces unités verbales sont les **traces**.

1. L'action sensée, objet central de la psychologie

Dans la perspective développée notamment par Léontiev (1979), la notion d'**activité** renvoie aux formes les plus générales d'organisation fonctionnelle des comportements, au travers desquelles les membres d'une espèce ont accès au monde objectif et s'en construisent une représentation interne (ou connaissance). Les activités peuvent être différenciées en fonction des motivations d'espèce auxquelles elles s'articulent (nutrition, reproduction, évitement du danger) et en fonction de la "région" du monde (objets et événements) vers laquelle elles orientent les organismes vivants. Dans les espèces socialement organisées (et en particulier dans l'espèce humaine), l'activité se déploie sous forme d'**actions**; elle se décompose[8] fonctionnellement en (sous-)structures de comportements orientées par des buts et sous-tendues par les usages règlés du groupe. Dans une société "primitive", par exemple, l'activité de nutrition sera organisée en différentes tâches (ou actions), qui procèdent d'une division sociale du travail et qui exhibent des modalités pratiques de réalisation résultant de l'histoire du groupe (creuser un trou et y placer des épieux, faire fuir un animal dans cette direction, l'abattre, etc.). Les actions constituent donc les modalités sociales pratiques au travers

8 Même lorsque l'activité se réalise sous forme d'une seule action, les deux niveaux fonctionnels peuvent être distingués.

desquelles les activités se réalisent et c'est la raison pour laquelle leurs buts peuvent paraître parfois en contradiction avec la finalité générale de l'activité (faire fuir l'animal dont on souhaite se nourrir). En dépit de leur pertinence globale, les notions introduites par Léontiev (auxquels on pourrait encore adjoindre celle d'"opérations": actes ou capacités pratiques mis en œuvre dans le cadre de l'action) restent cependant insuffisantes dès lors que se pose le problème des modalités de participation d'un agent singulier à l'action socialement règlée: quel relation poser entre le but objectif d'une action sociale et la représentation qu'en a l'agent? Quel statut, en d'autres termes, accorder aux intentions, aux décisions et aux "raisons d'agir" d'un sujet engagé dans une action?

Ces questions n'ayant guère été abordées par la psychologie, nous procéderons donc d'abord à un examen des propositions formulées dans le cadre de disciplines voisines.

Dans une perspective très wittgensteinienne, Anscombe affirmait dans ***Intention*** (1957) que ce n'est pas dans le même jeu de langage que l'on parle d'événements se produisant dans la nature ou d'actions faites par les hommes. L'énoncé *"deux tuiles tombent du toit sous l'effet du vent"* décrit un **événement** (les tuiles tombent), auquel est attribué une **cause**, c'est-à-dire un antécédent logiquement indépendant de l'événement et susceptible d'être identifié séparément (la description des propriétés du vent est indépendante de celle des caractéristiques de la chute). L'énoncé *"je fais tomber deux tuiles du toit parce qu'elles sont endommagées"* décrit lui aussi un événement qui peut être interprété de manière externe, selon le schéma de l'hétérogénéité logique de la cause et de l'effet. Mais dès lors qu'il décrit également le "faire" humain, ce même énoncé doit en outre être analysé comme renvoyant à une **action**, impliquant un **agent** (je), un **motif** (ou raison d'agir: les tuiles sont endommagées) et donc une **intention** (un projet). Dans la mesure où le projet ne peut être identifié sans mentionner l'action qui le réalise, et dans la mesure où on ne peut énoncer le motif sans le relier à l'action même dont il est la "raison", on doit admettre que le lien entre intention et action est d'ordre **logique**, que le rapport entre motif et action est de l'ordre de l'**implication**, et qu'en conséquence l'action doit faire l'objet d'un mode d'interprétation différent du schéma causal appliqué aux événements naturels.

C'est ce double statut de l'action humaine (et la double démarche d'interprétation qu'elle requiert) que von Wright a remarquablement

analysé dans *Explanation and Understanding* (1971). Pour cet auteur, l'action humaine comporte un aspect d'événement, événement qui peut être décrit comme un **système clos de comportements** comportant un état initial, un ensemble de transformations internes et un état final [les systèmes simples ou "actions de base" (cf. Danto, 1965) pouvant eux-mêmes être concaténés en systèmes complexes]. Mais l'action humaine comporte aussi un aspect d'**intervention intentionnelle**; pour produire l'état initial d'un système, un agent intervient dans le cours des choses, décide, exerce un pouvoir. Dans la mesure où il n'existe pas de système sans état initial, pas d'état initial sans intervention, et pas d'intervention sans l'exercice d'un pouvoir, la connaissance du "pouvoir-faire" est nécessaire pour identifier l'état initial d'un système, pour l'isoler et définir ses conditions de clôture. Dès lors, l'interprétation de l'action implique, outre l'analyse causale (ou explicative) des caractéristiques objectives du système, l'analyse (compréhensive) des relations qui existent entre ces mêmes caractéristiques et le pouvoir-faire relevant du répertoire des capacités d'action de l'agent.

Cette première analyse est éclairante en ce qu'elle pose une distinction nette entre ordre de l'événement et ordre de l'action proprement dite, mais elle fait l'impasse sur les fondements sociaux de l'agir humain que soulignait Léontiev, et elle doit donc être complétée dans la perspective ouverte par les travaux de Weber (1971), de Ricoeur (1986) et d'Habermas (1987). Pour Max Weber, l'objet des sciences humaines, c'est la "conduite orientée de façon sensée", ou encore le "comportement signifiant mutuellement orienté et socialement intégré". Ces formules signifient que l'orientation de l'action relève de la société, ou encore que le sens de l'action présente un caractère basiquement social. Reformulant ce même objet dans l'expression plus concise d'**action sensée**, Ricoeur souligne pour sa part que celle-ci est sociale «*non seulement parce qu'elle est* (généralement) *l'oeuvre de plusieurs agents de telle manière que le rôle de chacun d'entre eux ne peut être distingué du rôle des autres, mais aussi parce que nos actes nous échappent et ont des effets que nous n'avons pas visés*» (*op. cit.*, p. 193). Quand bien même elle est le résultat de l'intervention intentionelle d'un agent, l'action se détache donc de celui-ci et développe ses propres conséquences, tout comme - ajoute Ricoeur - un texte se détache des intentions de son auteur (nous reviendrons plus loin sur ce parallélisme entre texte et action). Autonomisée par son caractère social même, l'action constitue dès lors une **oeuvre ouverte** (dont la signification est

en suspens) qui s'inscrit dans le temps social en y laissant des traces qui sont l'objet même de l'histoire. C'est l'action comme oeuvre sociale ouverte (et polysémique) qui est soumise à interprétation, et cette interprétation doit, selon Ricoeur, faire intervenir trois catégories de facteurs. L'action est d'une part un système orienté de comportements produisant des effets dans le monde, et elle doit être analysée de ce premier point de vue; mais l'action se déploie en même temps dans un cadre social générateur de conventions (valeurs, symboles, règles), et son sens doit dès lors être analysé comme un produit de ce contrôle social; enfin les modalités d'inscription de l'agent dans le réseau des relations sociales le conduisent à "saupoudrer" son action de caractéristiques singulières, qui sont les traces de ce qu'il "donne à voir" de lui à autrui; et cette stylistique de l'action est également à interpréter.

Ce sont ces trois formes de saisie de l'action qu'Habermas a décrites par ailleurs sous les termes d'"agir téléologique", d'"agir régulé par des normes" et d'"agir dramaturgique". Cet auteur complète cependant l'analyse de Ricoeur en décrivant notamment les types de "mondes" dont se soutiennent les formes d'agir, c'est-à-dire les différents "systèmes de coordonnées formelles" par rapport auxquels ces trois aspects de l'action sont situables et évaluables.

a) L'**agir téléologique** renvoie au fait que l'agent provoque l'apparition d'un état souhaité (but ou effet) en sélectionnant les moyens qui, dans une situation déterminée, paraissent les plus appropriés; en fonction d'un but, il choisit donc une des actions possibles, et cette décision est étayée par son interprétation de la situation. Cette première forme d'agir peut inclure un aspect **stratégique**, lorsque l'agent inclut dans son calcul de l'effet des attentes relatives aux décisions d'un (ou plusieurs) acteur(s) qui agit dans le même but. Pour Habermas, l'agir téléologique met en jeu les seules relations qui existent entre un agent et un monde objectif (physique); l'agent y est saisi sous l'angle de ses capacités cognitives (y incluse la volonté) et de leur produit (connaissances, opinions), et le monde objectif est cette entité unaire proposée par le *Tractatus*, à savoir «*la totalité de ce qui est le cas*». Cette première forme d'agir peut être évaluée selon le critère de vérité (les connaissances et opinions de l'agent sont-elles en accord avec "ce qui est le cas"?), et selon le critère d'efficacité (le but est-il atteint?).

b) L'**agir régulé par des normes** est distinct de l'agir stratégique en ce qu'il n'a pas trait au comportement d'un agent solitaire qui tient

compte de l'existence d'autres agents dans le monde objectif, mais qu'il concerne l'orientation donnée aux actions des membres d'un groupe par les valeurs qu'ils partagent. Les normes (les valeurs, les symboles) sont les formes règlées par lesquelles s'exprime l'**accord** qui fonde la vie sociale. Un agent particulier peut s'y soumettre (ou les enfreindre) lorsque, dans une situation donnée, sont remplies les conditions d'application de ces mêmes normes: il y a "obéissance à une norme" dès lors qu'est satisfaite une attente sociale de comportement. Cette deuxième forme d'agir met en jeu des relations qui se nouent entre l'acteur et deux mondes: le monde objectif tel qu'il a été défini plus haut, et le monde social, qui est conçu comme le cadre définissant les modalités légitimes de relations interpersonnelles, et auquel participent les agents en tant que jouant un rôle dans ces interactions règlées. L'agent est ici saisi non seulement sous l'angle cognitif, mais aussi sous l'angle psycho-social[9], et l'évaluation de cet agir social s'effectue selon le seul critère de justesse (l'action est-elle ou non conforme aux normes reconnues comme légitimes?).

c) L'**agir dramaturgique** enfin ne concerne ni l'agent décideur, ni son rôle social, mais il a trait au fait que «les participants d'une interaction constituent réciproquement pour eux-mêmes un public devant lequel ils se présentent» (op. cit., p. 101). Tout agent aurait un accès privilégié à la sphère intime de ses pensées, souhaits, sentiments, etc., et il gérerait l'interaction en régulant (ou contrôlant) l accès du public à cette subjectivité propre. Il procéderait ainsi à une **auto-présentation** (cf. Goffman, 1973), non sous une modalité explicite, mais par "stylisation" de son action à l'usage des spectateurs. Selon Habermas, l'agir dramaturgique présuppose l'existence de deux mondes, le monde objectif (et plus précisément la partie de ce monde que constituent les partenaires objectivement en interaction), et le monde subjectif, ou monde des "expériences vécues" de l'agent, auquel ce dernier seul a un accès privilégié. Ce troisième monde peut certes largement résulter de l'intériorisation de connaissances objectives ou de valeurs sociales, mais il ne se réduit cependant ni au monde objectif, ni au monde social; alors que le premier procède de la supposition commune de l'ensemble des faits,

9 Dans les termes de Habermas, l'agent serait doté non seulement d'un "complexe cognitif", mais également d'un "complexe motivationnel". Cette distinction implique notamment que l'agent est apte à distinguer entre les aspects factuels et les aspects normatifs d'une situation.

et que le second procède de la supposition commune d'un ensemble des relations sociales légitimes, le monde subjectif délimite lui, dans cet ensemble de présuppositions communes, un "domaine de ce qui n'est pas commun". Cette troisième forme d'agir peut être évaluée selon le critère de véracité: dans quelle mesure ce que l'agent donne à voir de lui-même au travers du style de son action peut-il être considéré comme sincère ou véridique?

En postulant ces trois formes d'agir, Habermas défend en fait l'hypothèse centrale selon laquelle, en se déployant, toute action humaine (sensée) exhibe trois formes de prétention à la validité; elle présuppose la connaissance commune d'un monde objectif, à partir de laquelle pourront être évaluées les prétentions à la vérité; elle présuppose le partage (l'acceptation) de règles relevant du monde social, à partir duquel pourront être évaluées les prétentions à la justesse; elle présuppose enfin la reconnaissance du monde subjectif de tout agent, à partir de laquelle pourront être évaluées les prétentions à la véracité. Et ce sont ces présuppositions abstraites (c'est-à-dire indépendantes de tout contenu prédéterminé) qui constituent le **contexte** même de l'action.

Le contexte d'une action peut ainsi être défini comme composé des trois mondes postulés par Habermas. Mais ces mondes sont formels; ils sont constitués de connaissances (de représentations) et ces dernières sont nécessairement le produit d'une construction. Selon la théorie piagétienne (qu'Habermas discute longuement), l'élaboration de la connaissance procède primairement de la différenciation progressive des modalités d'interaction entre un organisme et son milieu "objectif", puis de l'abstraction et de l'intériorisation des propriétés logiques de cette interaction; ce sont ces seules procédures logico-objectivisantes qui rendent possible la construction du monde objectif en même temps que du monde subjectif (lorsque s'effectue le passage de l'état d'"indifférenciation" ou d'"égocentrisme" initial à la "décentration") et qui permettent ensuite la construction du monde social (processus tardifs de "socialisation"). Pour Habermas par contre, la construction des trois mondes procède de la "rationalisation" du "monde vécu" d'un sujet, sous l'effet de l'"agir communicationnel" qui caractérise toute société humaine. Le monde vécu peut être défini comme l'ensemble des préconnaissances indifférenciées (opinions, sentiments, certitudes, etc.) résultant notamment du travail d'interprétation du monde effectuée par les générations passées (mythes, symboles, interdiscours) et qui constituent l'arrière-plan de tout comportement humain. L'agir communicationnel

47

(dont nous donnerons une définition plus précise plus loin - cf. IV.B.2.) fait référence au rôle médiateur et régulateur que le langage exerce dans toute action humaine. La rationalisation enfin désigne le processus de construction progressive des trois mondes sous l'effet de l'agir communicationnel. Appliquée à l'ontogenèse, la position d'Habermas impliquerait d'une part que le développement s'opère sur la base d'un monde vécu, constitué par les pré-connaissances indifférenciées qu'élabore un sujet dans ses rapports à un monde dans lequel les aspects objectifs, subjectifs et sociaux ne sont pas (encore) différenciés; elle impliquerait d'autre part que la construction rationnelle des trois mondes (la construction des connaissances proprement dites) s'effectue simultanément, dans le cadre des actions d'emblée interactives et verbales par lesquelles l'entourage humain intègre le nouveau-né à son mode de fonctionnement (à ses "formes de vie"). L'évaluation de la pertinence de la projection de cette théorique sociologique sur une théorie du développement psychologique exigerait bien sûr un examen empirique approfondi, auquel nous ne pourrons procéder dans le cadre de cet article. Les propositions d'Habermas ont cependant une implication importante pour une définition générale du contexte de l'action. Dans la mesure où la rationalisation est un processus continu, qui intègre en permanence des éléments idiosyncrasiques du monde vécu dans les trois mondes formels et qui rend ainsi ces éléments évaluables (ou rationnels), le monde vécu lui-même doit être considéré comme un élément permanent du contexte. Et dès lors celui-ci doit être conçu comme composé d'une part des trois mondes formels, d'autre part d'un monde vécu filtrant l'accès d'un sujet particulier à chacun de ces trois mondes.

Les quelques propositions théoriques qui viennent d'être examinées nous permettent de tenter maintenant la formulation d'une sémiologie des paramètres de l'action.

L'action sensée constitue d'une part un **événement** se produisant dans la **nature**, en l'occurrence une séquence de comportements observables comportant un état initial, des transformations et un état final; à ce titre, elle peut faire l'objet d'une première démarche d'interprétation, à caractère explicatif (construction de modèles systémiques ou cybernétiques).

Mais l'action sensée constitue aussi une **intervention** dans un **contexte**, c'est-à-dire dans le cadre de ces produits de la rationalisation spécifiquement humaine que sont les mondes objectif, social et subjectif. A ce titre, l'action sensée constitue une **oeuvre** ouverte, dotée de mul-

tiples **significations potentielles**, et elle doit faire l'objet d'une seconde forme d'interprétation. Celle-ci consiste en l'examen de la validité des trois formes d'agir eu égard aux mondes qui en constituent le contexte. La signification de l'agir téléologique se mesure à l'aune de la vérité du rapport qu'il instaure avec le monde objectif, et à celui de l'efficacité de la modification qu'il produit dans ce même monde. La signification de l'agir régulé par les normes se mesure à la justesse (ou conformité) qu'il manifeste par rapport aux attentes du monde social. La signification de l'agir dramaturgique se mesure enfin à la véracité de ce qu'il exhibe du monde subjectif.

L'action sensée met en jeu un **agent**, c'est-à-dire un "particulier de base" qui, seul ou avec d'autres agents, intervient en déclenchant l'état initial de l'événement, et en en contrôlant partiellement les transformations et l'état final. L'agent a accès à la connaissance rationalisée des trois mondes formels constituant le contexte (en termes behavioristes aménagés, il a expérimenté les contingences de renforcement de ces trois mondes), au travers des dispositions et connaissances d'arrière-fond (habitus, savoirs de sens commun, etc.) qui constituent son monde vécu (en termes behavioristes aménagés, il est porteur d'une "histoire des renforcements").

L'**intention** est la part de la signification de l'action qui peut être ascrite (attribuée) à l'agent. De par le contexte dans lequel il s'est constitué (qui l'a constitué), l'agent se trouve doté d'une **agentivité** multiforme qu'il connaît: il sait qu'il peut agir sur le monde objectif, il sait qu'il est situé dans des réseaux de normes sociales, il sait qu'il donne à voir de lui dans chaque interaction. L'intention constitue dès lors l'ensemble des représentations pro-actives des trois mondes que sollicite (ou construit) l'agent, du fait de son agentivité, au moment de l'intervention. Elle est évidemment le produit d'une dialectique complexe entre représentation de l'agentivité propre et représentation des déterminations émanant des mondes formels. De par sa nature représentative et rationalisante, l'intention semble ne pas impliquer le monde vécu.

Le **motif** ou **raison d'agir** est la part de "causalité" de l'événement-action qui peut être ascrite à l'agent. Il est constitué de l'ensemble des représentations rétro-actives des trois mondes formels que l'agent sollicite au moment de l'intervention, ainsi que de l'ensemble des déterminations qui procèdent du monde vécu. Dans la mesure où une raison d'agir est toujours "raison de cet agir là", le rapport entre l'action et son motif ne s'inscrit pas dans le schéma de l'indépendance logique de l'antécé-

dent et du conséquent qui caractérise la causalité proprement dite. Le motif entretient avec l'action un rapport d'implication, ce qui explique que, sur le terrain de la psychologie, il ne soit appréhendable, comme les intentions d'ailleurs, que par le biais de "prises de conscience" (cf., dans partie II de cet article, l'analyse qu'en propose Piaget).

Si l'analyse que nous venons de formuler s'avère pertinente, le programme d'une psychologie de l'action devrait se distribuer en démarches relatives à deux objets nettement distincts.

La première concerne les caractéristiques événementielles de l'action (l'action comme phénomène "naturel"), qui peuvent faire l'objet d'une analyse modélisante, relevant de l'explication scientifique. C'est la voie qui a été prise par divers courants de recherche contemporains. Il faut convenir toutefois que l'apport de ce premier type de démarche se limite nécessairement aux caractéristiques générales de l'architecture des actions (éventuellement à l'inventaire des différentes formes qu'elles peuvent prendre), et qu'elle ne peut fournir en définitive que des éléments d'interprétation de ses aspects téléologiques.

La seconde concerne les paramètres de l'intervention (contexte, agent, intention, motif, etc.), l'analyse de leurs différentes modalités (formes possibles) et surtout celle des effets qu'ils exercent sur les caractéristiques mêmes de l'événement-action. Il faut avouer qu'en ce domaine, la psychologie peine à développer une démarche véritablement scientifique. Le behaviorisme radical propose deux concepts fédérateurs, l'histoire des renforcements et les contingences de renforcement, qui pourraient constituer un cadre pour l'étude des déterminations qui interviennent dans les décisions de tout agent; mais d'une part, la conception du milieu que ce courant propose se réduit au seul monde objectif (aux seuls observables inscrits dans l'espace-temps physique), et d'autre part la méthodologie qu'il a développée interdit la prise en compte de la nature représentative du traitement de ces mêmes déterminations. La phénoménologie classique se centre au contraire d'emblée sur le monde vécu de l'agent (pré-connaissances et connaissances représentatives), et préconise une méthode réflexive (ou introspective) par laquelle le sujet, dans un acte de retour sur soi, serait apte à "ressaisir" de manière claire et intelligible l'ensemble des paramètres de son intervention dans le monde. Cette démarche de "pure compréhension" conduit, sur le terrain même de la philosophie, à des impasses qui ont été analysées en détail par Ricoeur (1986) et Piaget (1965) en a par ailleurs clairement démontré

le caractère non scientifique. Un courant important de la psychologie sociale (cf. notamment Beauvois, 1984) développe enfin aujourd'hui une méthode scientifique d'analyse des mécanismes socio-cognitifs par lesquels des responsabilités, des intentions et des raisons sont "attribuées" aux agents d'une action. Ce type d'approche présente un intérêt indiscutable, mais elle n'appréhende toutefois les paramètres de l'intervention qu'*a posteriori*, dans la reconstruction cognitive qu'en élaborent les sujets. Son objet se limite donc à la raison pratique (aux connaissance élaborées sur les pratiques), et le problème reste entier des rapports existant entre cette connaissance seconde (résultant d'une "prise de conscience") et les déterminations effectivement à l'oeuvre dans la pratique même que constitue l'action sensée.

Une approche scientifique de "l'action humaine comme pratique" requiert le recueil d'observables à partir desquels formuler des lois empiriques et construire des modèles à prétention explicative. En raison de l'opacité et de l'évanescence relatives des traces de l'action proprement dite (ou non verbalisée), il semble bien que la seule démarche possible en ce domaine soit celle de l'herméneutique, c'est-à-dire celle d'une étude des discours, en tant qu'ils constituent des ensembles organisés de traces sémiotisées des paramètres de l'intervention d'une part, de la structure de l'événement-action d'autre part. C'est la voie que propose Ricœur dans le champ de la philosophie, et c'est celle que tenterons de tracer plus loin (cf. IV.B.3) dans le champ de la psychologie. Mais il reste évidemment, pour l'aborder, à statuer sur les rapports qu'entretiennent le langage et l'action.

2. Le langage et l'action

Nous avons examiné, dans la partie III de cet article, les arguments linguistiques qui conduisent à l'affirmation de la primauté de l'activité signifiante (en opposition à la thèse de la primauté des processus représentationnels). A la lumière de la conception de l'action qui vient d'être développée, doit être proposée la thèse complémentaire qui suit. La production d'actions sensées, dans le cadre des "formes de vie" organisées propres à l'espèce humaine, requiert que soit établie entre les interactants une "entente" sur ce que sont les situations d'action (c'est-à-dire sur ce qu'est le contexte, au sens défini plus haut). Et c'est dans (et par) l'activité signifiante que cette intercompréhension se réalise. L'activité langagière est l'instrument de l'intercompréhension humaine; pour re-

51

prendre la terminologie d'Habermas, elle constitue primairement la matérialisation d'un **agir communicationnel**[10], c'est-à-dire d'un processus dont la finalité est d'établir entre les membres d'un groupe l'accord minimal sur la base duquel l'événement-action se transforme en action sensée.

Dans les espèces animales, les individus engagés dans une action (ou collaborant à la réalisation d'une finalité d'espèce), dès lors qu'ils sont dotés de capacités de représentation, ont une connaissance du monde qui en constitue le contexte, et cette connaissance de la situation inclut la représentation des autres actants. L'animal est en outre capable de traiter de manière appropriée les signaux communicatifs émis par les interactants. Mais les épisodes communicatifs du monde animal présentent un caractère essentiellement "déclencheur"; quelle que soit la complexité de ce mécanisme de déclenchement (cf. Bronckart, Parot & Vauclair, 1987), la correspondance entre le signal et la réponse comportementale y est directe; elle ne fait l'objet d'aucune procédure de négociation (et donc de contestation), comme en atteste l'absence apparente de tout dialogue: l'animal ne répond pas au signal en émettant un autre signal et en s'engageant dans une "conversation". Cela implique que le seul contexte élaboré par l'animal dans le cadre de sa participation à une action est celui de ses représentations non négociées du monde, ce qui revient à dire que l'animal ne gère l'action que dans le cadre de son seul "monde vécu"[11].

Dans l'espèce humaine, l'agir communicationnel introduit entre le signal et la réponse un terme intermédiaire, en l'occurrence une proposition socialement négociable (et contestable) relative aux modalités de mise en correspondance entre le signal et le monde. L'agir communicationnel consiste en d'autres termes en l'élaboration des *interpretants* (au sens de Peirce, 1931) qui sont au coeur de tout **système sémiotique**. C'est donc cet agir visant à l'intercompréhension qui réalise la **fusion** des processus de représentation et de communication dont Vygotsky faisait la condition même de l'émergence de l'Humain. Et c'est dans le cadre de cette production sociale que se négocie la **fabrication des coordonnées formelles** qui définissent les mondes objectif, social et subjectif, en tant

10 La notion d'"agir communicationnel" a trait à l'ensemble des productions symboliques visant à l'intercompréhension (à l'ensemble des "formes symboliques" analysées par Cassirer, 1957), c'est par commodité que nous restreindrons ici son application au langage verbal.

11 Amusant paradoxe, la notion de "monde vécu", au coeur de la philosophie de Husserl et de Heidegger, trouve ainsi sa pertinence maximale pour la description des représentations de l'animal.

que cadres à l'intérieur desquels peut se déployer la **rationalisation** de l'activité humaine.

Il ressort de ce qui précède que le langage humain a d'abord une fonction **illocutoire**; il consiste basiquement en une activité par laquelle sont émises, à l'intention des interactants, des prétentions à la validité relatives aux trois mondes (et c'est par cette production même que les mondes rationnels se construisent et se transforment en permanence). Le langage est "acteur du monde" (cf. Vignaux, 1988), et constitue le filtre au travers duquel le sujet humain y a accès, et c'est là le premier sens que l'on peut donner au concept de médiation.

Mais dans ce mouvement même, l'activité langagière est aussi productrice de signes, c'est-à-dire d'entités formelles régissant le rapport entre productions sonores et représentations du monde. Dès lors qu'elles sont cristallisées par l'usage, ces mises en relation sont productives de signifiés, ou encore de "sens" momentanément stables (cf. III. B). L'activité langagière se trouve donc dotée d'une fonction seconde, à caractère **locutoire** ou déclaratif: de larges couches des mondes rationnels représentés se trouvent re-codifiées dans les signes et les structures qui les organisent (second système de signalisation de Pavlov); le sujet intériorise cette connaissance verbale, et cette connaissance constitue, en tant que telle, un filtre de son accès au monde. C'est là le deuxième sens que l'on peut attribuer au concept de médiation.

Dès lors que se développent et se diversifient les activités humaines médiatisées par le langage, ce dernier tend aussi à se spécialiser en formes d'organisation différentes ou **discours**. Les discours sont ces modalités de structuration de l'activité langagière par lesquelles les aspects illocutoire et locutoire sont intégrés, qui disent le monde en agissant dans le monde.

Bakhtine, nous l'avons vu, distingue des discours premiers (ou libres), qui entretiendraient un rapport "immédiat" avec les situations dans lesquelles ils sont produits, et des discours seconds (standardisés) qui apparaîtraient *«dans les circonstances d'un échange culturel plus complexe et relativement plus évolué»* (1979, p. 267) et qui entretiendraient un rapport "médiat" avec leur situation de production. A s'en tenir à cette position, on doit considérer que le structurant d'un discours premier est constitué par l'action (non langagière) à laquelle il s'articule. Et si, comme Bakhtine, on prend comme exemple-type de discours premier, l'"échange dialogique quotidien", cette interprétation peut être défendue.

Les ingrédients de l'analyse des "actes de langage"[12] que propose Searle (1972) sont en effet, en dépit de l'analyse adjointe des diverses formes linguistiques qui les réalisent, les paramètres socio-énonciatifs de l'action en tant que non verbale, et il en va de même pour les ingrédients de l'analyse de la structure des conversations (interventions, actes, etc.) que propose l'Ecole de Genève (cf. Roulet & al., 1985). Alors que les discours premiers seraient ainsi "structurés à l'action", les discours seconds (narration, discours théorique, etc.) s'en détacheraient et seraient soumis à un structurant propre, conventionnel, de nature spécifiquement langagière; ils seraient, eux, "structurés en action". Reste alors à déterminer d'où procède cette conventionalisation seconde et l'évocation bakhtinienne de "circonstances culturelles propices" n'est sur ce point guère satisfaisante. Dans la série *Temps et récit* (1983, 1984, 1985), Ricoeur propose une interprétation du statut de la narration qui nous paraît plus éclairante. Comme l'avaient évoqué, en des termes certes différents, Augustin aussi bien qu'Heidegger (1964), dans ce qui lui reste de monde vécu, l'humain est confronté au "souci" existentiel et en particulier aux apories du temps; dans son fatras de pré-connaissances, il perçoit certes certains des traits structurels des actions dans lesquels il est engagé, comme il identifie certains aspects des médiations symbolico-sociales qui les sous-tendent, comme il accède enfin à certains aspects de la dimension temporelle de l'action. Mais ces représentations sont hétérogènes, discordantes, ou encore non rationalisables (cf. à ce propos, le statut d'incomplétude attribué par Piaget aux "prises de conscience"). Conformément à la notion aristotélicienne de *mimesis*, l'élaboration de structures narratives peut alors être interprétée comme une démarche visant à dépasser cet état de discordance, c'est-à-dire à tenter de comprendre le monde en en proposant une re-figuration ou schématisation: la narration propose un monde fictif dans lequel agents, motifs, intentions, circonstances, etc., sont "mis en scène" de manière telle qu'ils forment une structure concordante; les événements et incidents individuels auxquels ils s'articulent se transforment en une structure configurationnelle sensée ou "histoire", et c'est par rapport à cette configuration même que la succession temporelle des événements prend un sens (cf. la description des phases des schémas narratifs: situation initiale, complication, force transformatrice, etc.). Disponibles dans l'interdiscours, les narra-

12 Une telle analyse implique en outre que la notion d'"acte de langage" n'est valide que pour les seuls discours premiers.

tions ainsi constituées ont alors le statut d'oeuvres ouvertes, sur la base desquelles les sujets reconstruisent leur compréhension du monde, et c'est là le troisième sens que l'on peut attribuer au concept de médiation.

Le schéma d'interprétation que Ricoeur applique à la narration semble pouvoir être généralisable aux autres formes de discours seconds. L'analyse du discours médical que propose Foucault dans *L'archéologie du savoir* (1969) montre bien que l'élaboration de ce genre de discours scientifique s'est soutenue de la création de "formations" mentales nouvelles (d'un monde nouveau), et que les règles de ce monde ne sont rien d'autres que les règles de l'activité discursive par lequel il s'est constitué (notion de "formation discursive"). Et dans *Maladie mentale et sens commun*, Schurmans (1990) montre remarquablement que face à la discordance qu'entraîne dans le monde vécu le spectacle de la "folie", un discours médical rationalisant s'est progressivement élaboré pour la refigurer (construction du concept de "maladie mentale"), et que ce discours constitue le filtre au travers duquel les sujets interprétent et comprennent désormais la folie.

On notera encore que Ricoeur (comme Bakhtine d'ailleurs) lie fortement la conventionalisation restructurante des discours seconds à la distanciation qu'opère l'écrit par rapport aux situations de production. Cette position ne nous paraît guère tenable, en raison notamment du caractère second et extrêmement tardif des productions écrites (en particulier narratives!) et il convient donc de postuler qu'entre les discours strictement premiers (s'il en existe) et les discours seconds écrits, existe un ensemble important de discours seconds oraux, certes moins facilement appréhendables, mais qui répondent aux mêmes conditions générales de constitution.

C. L'étude des discours comme actions

Les discours et les signes qu'ils organisent constituent les seules formes de matérialisation de l'activité langagière (les langues et leur "système" ne constituant que les produits de nos capacités d'abstraction et de généralisation); ce sont donc eux qui constituent l'objet premier des sciences du langage. Nous situant pour notre part dans le champ de la psychologie du langage (ou de la psycholinguistique), nous procédons à une analyse de leur structure, de leur fonctionnement et de leur acquisition (par l'enfant) dans le cadre d'un programme de recherche,

55

dont une première ébauche a été formulée dans *Le fonctionnement des discours* (1985 - ci-après *FdD*) et qui comporte quatre phases majeures.

La première a trait à la constitution d'un vaste **corpus de textes authentiques** (oraux ou écrits) produits dans le cadre d'activités diverses. Ces textes peuvent relever de situations "écologiques" (enregistrements de productions orales *in situ*, ou recueil de textes déjà écrits) ou de situations expérimentales (productions orales ou écrites en réponse à une consigne déterminée). Dans tous les cas, le recueil des textes s'accompagne d'une prise d'information la plus complète possible sur les différents paramètres qui en constituent la **situation de production**: type d'interaction sociale dans laquelle l'activité langagière s'inscrit, rôles qui en découlent pour l'agent et ses destinataires, but poursuivi, espace-temps de l'activité, etc. Les paramètres de l'extralangage ainsi recueillis constituent la base empirique à partir de laquelle sont effectuées des inférences relatives aux caractéristiques des mondes représentés constituant le contexte de la production verbale. En réalité, les protocoles expérimentaux actuellement utilisés ne permettent de formuler des hypothèses qu'à propos du monde social et de cette part du monde objectif constituée par les paramètres de l'acte même de production verbale. Nous n'avons accès ni au monde subjectif de l'agent ni bien sûr à son monde vécu, et nous ne procédons à aucune investigation préalable des aspects du monde objectif que le texte traduira sous forme déclarative. Dans le cadre conceptuel que nous avons élaboré, chaque texte recueilli est considéré d'une part comme articulé à deux ensembles définis de variables qui en constituent le **contexte** (variables de l'interaction sociale et variables de la situation d'énonciation), d'autre part comme renvoyant à un ensemble non défini de représentations du monde objectif qui en constitue le **référent**. L'examen des variables définissant le contexte permet de procéder à une répartition des textes en groupes, répartition qui préfigure (ou constitue une première hypothèse quant à) leur répartition définitive en types de discours.

La seconde phase consiste en une étude approfondie des caractéristiques et de la distribution des signes (ou unités linguistiques) qui apparaissent dans chaque texte. Cette démarche procède d'abord par identification des différentes sortes d'unités observables (classement reposant sur une taxinomie des unités du français, d'inspiration bloomfieldienne), puis par l'application de diverses techniques d'analyse statistique desti-

56

nées à évaluer la distribution de chaque unité et son pouvoir discriminatif (eu égard aux textes appartenant à d'autres groupes). Elle se poursuit par des analyses quantitatives et qualitatives des co-occurrences et des interdépendances entre unités. Cette deuxième phase permet d'abord d'identifier des sous-groupes de textes caractérisés par la mise en oeuvre de sous-ensemble d'unités relativement spécifiques, et de proposer sur cette base un tableau de l'ensemble des unités qui définissent de manière idéale un **type de discours** (un "architype", selon la formule de Bain, *FdD*, pp. 67-99). Elle permet ensuite de mesurer le degré de dépendance entre les types ainsi identifiés et les situations dans le cadre desquelles ils ont été produits. Elle permet enfin de distinguer les textes homogènes (ou unités textuelles concrètes exhibant un seul et unique type de discours) et les textes hétérogènes, qui intègrent plusieurs types de discours différents.

La troisième phase a trait à l'identification des **valeurs** que sont susceptibles de prendre les unités dans le cadre de l'organisation des textes et/ou des discours. Cette étape centrale de notre démarche implique que soit formulé un modèle des **opérations langagières**, ou modèle des différentes procédures de traitement des mondes dont les unités linguistisques constituent les **traces** objectives. La "base de concepts" que nous avons proposée dans *FdD*, était organisée en trois niveaux, à caractère extemporané (ils ne préjugent aucunement de l'ordre d'application effective des opérations).

Le premier concerne les opérations de **contextualisation- référentialisation**, par lesquelles l'agent, dès lors même qu'il s'engage dans une activité langagière, sollicite (ou construit) des ensembles de représentations des variables des deux mondes contextuels et du monde référentiel (tels que délimités dans la phase I de la démarche). Ces procédures consistent à attribuer une "pertinence" contextuelle et/ou référentielle aux paramètres disponibles dans l'extralangage, et elles sont solidaires de deux autres ensembles de procédures: les procédures de ***lexicalisation***, par lesquelles l'agent, en choisissant un des signes disponibles dans les paradigmes de la langue naturelle qu'il maîtrise, restructure ses représentations référentielles en signifiés; et les procédures de ***structuration propositionnelle***, par lesquelles l'agent construit ses représentations des événements et états du monde référé en les inscrivant dans les schémas syntaxiques spécifiques que lui propose sa langue naturelle.

Le deuxième niveau concerne la **structuration discursive**, c'est-à-dire les opérations relatives à la sélection d'un type de discours en usage dans la langue. Les procédures d'***ancrage*** ont trait à la spécification des modalités de la distanciation que l'acte énonciatif instaure par rapport au monde social d'une part, par rapport au monde objectif référé d'autre part; elles sont constitutives du monde discursif auquel s'articule chaque type (monde interactif reformulé, monde narratif, monde théorique, etc.). Par les procédures de ***planification***, ces mondes discursifs font l'objet d'une figuration (ou schématisation): les représentations lexicalisées du référent sont organisées selon un plan, dans lequel on retrouve à la fois une structuration générale relevant des processus de conventionalisation propres au type (schémas narratif ou logico-argumentatif "moyens", par exemple), et une superstructure particulière relevant de la mise en oeuvre concrète du schéma dans le cadre d'un discours singulier. Les procédures de ***repérage*** enfin ont trait aux modalités d'organisation des différentes "temporalités" qui s'articulent dans le discours: - temporalité de l'acte d'énonciation, qui inclut non seulement le temps de l'état initial (intervention discursive), mais aussi ceux des états successifs de l'événement discursif, y compris les décalages pro-actifs (*"comme nous le verrons au chapitre suivant"*) et rétro-actifs; - rapport entre cette temporalité de base et la temporalité globale du monde discursif construit (*"en 1924" ; "il était une fois"*); - rapports de temporalité interne enfin entre les états et événements évoqués dans le monde discursif. Dans le cas des textes hétérogènes, ces opérations de structuration discursive sont répétées pour chaque discours, et les modalités d'articulation des discours entre eux font l'objet d'opérations supplémentaires relevant du niveau suivant.

Celui-ci rassemble les opérations de **textualisation**, c'est-à-dire l'ensemble des procédures par lesquelles l'agent choisit de rendre explicite (de "marquer"), pour le lecteur potentiel, des éléments de structuration de sa production verbale, et d'assurer ainsi la lisibilité du texte. Les procédures de ***connexion*** proposent un ensemble de marques de hiérarchisation des différentes couches de successivité à l'oeuvre dans la production verbale: segmentation et marquage des paragraphes, relevant de l'organisation du globale du texte; marquage et segmentation externe des différents discours qui y apparaissent; marquage des phases internes de la superstructure de ces discours; marquage des modalités d'intégration des structures syntaxiques dans chacune de ces phases. Les procédures de ***cohésion*** proposent un ensemble de marques qui

distribuent et coordonnent les zones d'actance, c'est-à-dire les séries d'actants et de circonstants que la production verbale met en scène (gestion de l'éventuelle polyphonie), qui marquent la différence entre actance et circonstance (opposition entre avant-plan et arrière-plan), qui organisent enfin les relais entre les différents actants (parcours thématique, reprises anaphoriques) et les prédicats qui leur sont attribués ("concordance des temps"). Les procédures de ***modalisation*** proposent enfin un ensemble de marques qui traduisent les formes complexes de rapport que l'agent entend instaurer entre son propre "point de vue" d'agent, celui à partir duquel le monde discursif a été construit, et celui des actants mis en scène dans ce monde: explicitation du statut du "narrateur" ou de l'"énonciateur" d'un discours théorique; explicitation des prises de position ou sentiments de l'agent; sollicitation du destinataire; attribution d'intentions et de motifs aux actants mis en scène dans le discours.

La quatrième phase de notre démarche consisterait en la validation du modèle par retour aux données empiriques. Dans l'état actuel de nos travaux, cette phase proprement explicative paraît encore largement prématurée. Essentiellement parce que la base conceptuelle actuellement élaborée ne peut prétendre au statut de modèle formalisable. A défaut de modèle global, il est cependant envisageable de formuler des "modèles locaux", relatifs aux opérations qui sous-tendent le fonctionnement de sous-ensembles pré-délimités d'unités linguistiques. Pour ce qui concerne par exemples les "unités à caractère temporel", nous tentons de formuler un modèle exhaustif des opérations sous-jacentes (cf. Bronckart, 1990), et nous avons entrepris diverses démarches expérimentales, comparatives et développementales, destinées à en tester la validité (cf. Bronckart, 1993; Dolz, 1990; Dolz & al., 1991).

Les propositions théoriques et méthodologiques qui viennent d'être formulées sont sans nul doute criticables à bien des égards. Comme Schneuwly (1988) l'a proposé, il conviendrait par exemple de distinguer plus nettement les opérations de contextualisation-référentialisation, qui constituent la **base d'orientation** de toute activité langagière, de l'ensemble des autres opérations qui ont trait à l'organisation discursive et textuelle proprement dite, cette délimitation permettant notamment de mieux faire apparaître la dépendance des procédures de lexicalisation et

de structuration propositionnelle par rapport à la structuration discursive (la sélection du lexique et des schémas syntaxiques est en effet, pour une part au moins, relative au discours dans lequel s'insèrent les signes et les propositions). Il conviendrait également de formuler des hypothèses précises sur le rôle que jouent, dans l'élaboration des traitements eux-mêmes (ou opérations), les caractéristiques propres aux diverses langues naturelles. La base de concepts proposée dans *FdD* devra donc faire l'objet d'une réélaboration, et celle-ci devra notamment s'effectuer dans les trois directions suivantes. Il est nécessaire tout d'abord de distinguer ce qui, dans la structuration de l'événement verbal, relève respectivement de la modalité écrite et de la modalité orale. Le texte écrit exhibe un premier niveau de structuration (mise en page, organisation en paragraphes, gestion du rapport au paratexte) qui est le produit d'une conventionalisation historique relativement récente et qui constitue un système de contraintes dans lequel doit s'inscrire l'événement verbal. La gestion de ces règles doit être analysée en tant que telle, de même que devraient être analysées (pour autant que soient élaborés des moyens techniques appropriés) les modalités de structuration de niveau équivalent à l'oral. S'agissant ensuite des opérations de structuration discursive et de textualisation (dont l'architecture d'ensemble n'est pas fondamentalement remise en cause), il s'agira surtout de tenter de dissocier, dans la formulation des procédures, ce qui ressortit au statut "événementiel" de l'activité langagière, et ce qui ressortit à son statut d'action sensée. Sur le versant de l'événement, se situeraient d'une part les contraintes qui pèsent sur la production de tout langage, c'est-à-dire sur la production de tout discours (c'est là la seule véritale question que posent les éventuels "universaux de langage"), et se situeraient d'autre part les contraintes imposées par l'organisation particulière des paradigmes lexicaux et morpho-syntaxiques des langues naturelles. Ces contraintes de langage et de langue délimitent en réalité l'univers des possibles à l'intérieur duquel l'agent d'une production verbale prend des décisions, et ce sont ces décisions mêmes qui constituent les opérations identifiables sur le versant de l'action sensée. Les opérations de contextualisation-référentialisation devront enfin être reformulées à partir d'une double analyse: sur la base de l'analyse externe des paramètres extralangagiers, il s'agira d'une part de procéder à des inférences quant aux variables probables qui constituent le contexte, le référent et le monde discursif de l'agent (procédure actuelle); sur la base de l'analyse interne des opérations qui

sous-tendent les unités de discours, il s'agira d'autre part de procéder à des inférences sur les représentations (du contexte, du référent et du monde discursif) qu'elles sollicitent et transforment effectivement. C'est la mise en correspondance de ces deux démarches qui pourrait permettre de statuer valablement sur les paramètres de l'action sensée que l'agent élabore et codifie verbalement dans l'action langagière.

Les unités discursives constituant des traces objectives et rationalisées de l'intervention d'un agent dans le monde, c'est de l'étude des opérations qui les sous-tendent que pourra découler une appréciation objective des représentations auxquelles elle s'articulent, ou encore que pourra s'élaborer une connaissance scientifique des paramètres pratiques (intentions, motifs) qui régissent l'action sensée humaine.

Université de Genève
Faculté de Psychologie
et des Sciences de l'Education

Jean-Paul BRONCKART

Bibliographie

ANSCOMBE, E. (1957): *Intention*, Londres, Basil Blackwell.
ARNAULT, A. & LANCELOT, C. (1970): *Grammaire générale et raisonnée*, éd. par M. Foucault, Paris, Republications Paulet.
BAKHTINE, M. (1970): *L'oeuvre de François Rabelais*, Paris, Gallimard.
BAKHTINE, M. (1978): *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
BAKHTINE, M. (1979): *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
BATES, E. & McWHINNEY, B. (1979): "A Functionalist approach to the Acquisition of Grammar". In: E. OCHS & B. SCHIEFFELIN (Eds), *Developmental Pragmatics*, New-York, Academic Press.
BATES, E. & McWHINNEY, B. (1982): "Functionalist Approaches to Grammar". In: L. GLEITMAN & E. WANNER (Eds), *Language Acquisition: The State of Art*, New-York, Cambridge University Press.
BEAUVOIS, J.-L. (1984): *La psychologie quotidienne*, Paris, P.U.F.
BENVENISTE, E. (1966): *Problèmes de linguistique générale, I*, Paris, Gallimard.
BERLIN, B. & KAY, P. (1969): *Basic Color Terms: Their Universality of Evolution*, Berkeley, University of California Press.
BÈS, G.G. (1987): "Les conduites simulées: fonctions de représentation et de communication". In : J. PIAGET, P. MOUNOUD & J.-P. BRONCKART (Eds), *La psychologie*, Paris, Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, 1757-1835.
BESSON, M.-J. & BRONCKART, J.-P. (1978): "Quelques aspects de l'acquisition de la notion de sujet", *L'éducateur*, *27*, 732-735.
BEVER, T.G. (1970): The cognitive basis for linguistic structures. In: J.R. HAYES (Ed), *Cognition and the development of Language*, New-York, Wiley, 227-360.
BRESNAN, J. (1982): *The mental representation of grammatical relations*, Cambridge, M.I.T. press.
BRONCKART, J.-P. (1976): *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart & Mardaga.

BEST COPY AVAILABLE

BRONCKART, J.P. (1977): *Théories du langage. Une introduction critique*, Bruxelles, Dessart & Mardaga, 361 pp.
BRONCKART, J.-P. (1983): "Les relations fonctionnelles dans la phrase simple: problèmes et perspectives". In: J.P. BRONCKART, M. KAIL & G. NOIZET (Eds), *Psycholinguistique de l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé, 91-99.
BRONCKART, J.-P. (1987): "Interactions, discours, significations", *Langue française, 74*, 29-50.
BRONCKART, J.-P. (1990): "Some Determinants of the Production of Temporal Markers". In: D.E. BLACKMAN & H. LEJEUNE (Eds) *Behaviour analysis in theory and practice: contributions and controversies*, New-York, Basil Blackwell, 183-198.
BRONCKART, J.-P. (1991): "Représentation". In: R. DORON & F. PAROT (Eds), *Dictionnaire de psychologie*, Paris, P.U.F., 596-598.
BRONCKART, J.-P. (1993): "Temps et discours; études de psychologie du langage", *Langue française, 97*.
BRONCKART, J.-P., BAIN, D. SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. & PASQUIER, A. (1985): *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux & Niestlé.
BRONCKART, J.-P., GENNARI, M. & de WECK, G. (1981): "The Comprehension of Simple Sentences. Ontogenesis of Modes of Processing in French", *International Journal of Psycholinguistics, 8*, 121-147.
BRONCKART, J.-P. & IDIAZABAL, I. (1982): "Les stratégies de compréhension des énoncés transitifs en basque", *Journal de Psychologie, 79*, 357-388.
BRONCKART, J.-P., NIGOLIAN, D. & PERRIN , E. (1975): "L'expression des nuances aspectuelles dans l'emploi des formes verbales chez les enfants de classes du secteur spécialisé de l'enseignement primaire". In : *Recherches psycholinguistiques et pédagogie de la langue maternelle*, Genève, Centre Pédagogique Geisendorf, 52-66.
BRONCKART, J.-P., PAROT, F. & VAUCLAIR, J. (1987): "Les conduites animales: fonctions de représentation et de communication". In: J. PIAGET, P. MOUNOUD & J.-P. BRONCKART (Eds), *La psychologie*, Paris, Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade.
BRONCKART, J.-P. & SCHNEUWLY, B. (1991): "Children's Production of Textual Organizers". In: G. PIERAUT-LE BONNIEC & M. DOLITSKY (Eds.) *Language bases...Discourse bases*, Amsterdam, Benjamins, 143-156.
BRONCKART, J.-P., SINCLAIR, H. & PAPANDROPOULOU, I. (1976): "Sémantique et réalité psycholinguistique". In: *Bulletin de Psychologie, N° spécial "Mémoire sémantique"*, 225-231.
BRONCKART, J.-P. & VENTOURAS-SPYCHER, M. (1979): "The Piagetian Concept of Representation and the Soviet-inspired View of Self-Regulation". In: G. ZIVIN (Ed.), *The Development of Self- Regulation through private Speech*, New-York, Wiley, 99-131.
BRUNER, J.S. (1973): *Beyond the Information Given*, New-York, Norton & Co.
CASSIRER, E. (1957): *Philosophy of Symbolic Forms*, New-Haven, Yale University Press.
COHEN, M. (1967): *Histoire d'une langue: le français*, Paris, Ed. sociales.
CREISSELS, D. (1979): *Unités et catégories grammaticales*, Grenoble, Université des Langues et Lettres.
DANTO, A.C. (1965): "Basic-Actions", *American Philosophical Quarterly, 2*, 141-148.
DESCLÉS, J.-P. (1980): "Quelques systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques". In: *La contribution des disciplines scientifiques à la notion de système*, Lyon, CNRS, 1-108.
Di PAOLO, M. & SMITH, C.S. (1978): "Cognitive and Linguistic Factors in the Acquisition of Temporal and Aspectual Expressions". In: P. FRENCH (Ed.), *The Development of Meaning*, Tokyo, Bukka Hyoron.
DOLZ, J. (1990): *Catégorie verbale et action langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans*, Thèse de doctorat, Université de Genève, non publié.
DOLZ, J., ROSAT, M.-C. & SCHNEUWLY, B. (1991): "Tense Alternation: a Textual Competence in Construction", *European Journal of Psychology of Education, 6*, 175-185.
FODOR, J.A. (1975): *The Language of Thought*, Cambridge, Harvard University Press.
FODOR, J.A. & PYLYSHYN (1988): "Cognitivism and Cognitive Architecture: A Critical Analysis", *Cognition, 26*, 3-71.

62 BEST COPY AVAILABLE

FOUCAULT, M. (1969): *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
FRANKEL, D., AMIR, M., FRANKEL, E. & ARBEL, T. (1980): "A Developmental Study of the Role of Word Order in Comprehending Hebrew", *Journal of Experimental Child Psychology, 29*, 23-35.
GAZDAR, G., KLEIN, E., PULLUM, G. & SAG, I. (1985): *Generalized phrase structure grammar*, Cambridge, Harvard University Press.
GODEL, R. (1957): *Les sources manuscrites du cours de linguistique générale de F. de Saussure*, Genève, Droz.
GOFFMAN, E. (1973): *La mise en scène de la vie quotidienne; II. Les relations en public*, Paris, Minuit.
GREENBERG, J. (1974): *Language Typology: A Historical and Analytic Overview*, La Haye, Mouton.
HABERMAS, J. (1987): *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard.
HEIDEGGER, M. (1964): *L'être et le temps*, Paris, Gallimard.
JOHNSON-LAIRD, P.N. (1983): *Mental Models*, Cambridge, Cambridge University Press.
JOHNSON-LAIRD, P.N. (1988): "La représentation mentale de la signification", *RISS, 115*, 53-69.
KILCHER, H., OTHENIN-GIRARD, C. & de WECK, G. (1987): *Le savoir grammatical des élèves*, Berne, P. Lang.
LENNEBERG, E.H. (1967): *Biological Foundations of Language*, New-York, Wiley.
LÉONTIEV, A.N. (1979): "The Problem of Activity in Psychology". In: J.M. WERTSCH (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, New-York, Sharpe, 37-71.
LEVELT, W.J.M. (1989): *Speaking*, Cambridge, MIT Press.
McCLELLAND, J. & RUMELHART, D. (1986): *Parallel Distributed Processing*, Cambridge, M.I.T. Press.
MARR, D. (1982): *Vision*, New-York, Freeman.
MAURO, T. (de) (1969): *Une introduction à la sémantique*, Paris, Payot.
NETCHINE-GRYNBERG, G. & NETCHINE, S. (1991): *Formation de structures sémiotiques graphiques par le jeune enfant: mise en page, mise en texte*. Texte présenté au Colloque du groupe TETA, Cluny, non publié.
NOIZET, G. (1977): "Les stratégies de traitement des phrases", *Cahiers de Psychologie, 20*, 3-14.
PEIRCE, C.S. (1931): *Collected papers*, Cambridge, Harvard University Press.
PIAGET, J. (1936): *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
PIAGET, J. (1937): *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
PIAGET, J. (1946): *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
PIAGET, J. (1965): *Sagesse et illusions de la philosophie*, Paris, P.U.F.
PIAGET, J. (1970): *Epistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard.
PIAGET, J. & INHELDER, B. (1968): *Mémoire et intelligence*, Paris, P.U.F.
PUTNAM, H. (1988): *Representation and Reality*, Cambridge, MIT Press.
RASTIER, F. (1991): *Sémantique et recherches cognitives*, Paris, P.U.F.
RICOEUR, P. (1983): *Temps et récit; t. 1*, Paris; Seuil.
RICOEUR, P. (1984): *Temps et récit; t. 2; La configuration dans le récit de fiction*, Paris; Seuil.
RICOEUR, P. (1985): *Temps et récit; t. 3; le temps raconté*, Paris; Seuil.
RICOEUR, P. (1986): *Du texte à l'action; essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil.
RIZZI, L. (1991): "La langue: une bonne part d'inné", *Campus (Magazine de l'Université de Genève), 12*, 22-23.
ROULET, E. & al., (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, P. Lang.
ROSCH, E. (1973): "Natural Categories", *Cognitive Psychology, 4*, 328-350.
ROSCH, E. (1974): "Linguistic Relativity". In: A. SILVERSTEIN (Ed.), *Human Communication*, New-York, Halsted Press, 95-121.
ROSCH, E. (1978): "Human Categorization". In: N. Warren (Ed.), *Advances in Cross-Cultural Psychology, I*, Londres, Academic Press, 1-72.
RUMELHART, D.E. & NORMAN, D.A. (1988): "Representation in Memory". In: R. ATKINSON (Ed.), *Steven's Handbook of Experimental Psychology*, 511-581.

BEST COPY AVAILABLE

SAUSSURE, F. (de) (1916): *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
SCHNEUWLY, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*, Paris, Delachaux & Niestlé.
SCHNEUWLY, B. & BRONCKART, J.-P., Eds. (1985): *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux & Niestlé, 237 pp.
SCHUMANS, M.-N. (1990): *Maladie mentale et sens commun*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
SEARLE, J.R. (1972): *Les actes de langage*, Paris, Hermann.
SEGALOWITZ, N.S. & GALANG, R.G. (1978): "Agent-patient Word-order Preference un the Acquisition of Tagalog", *Journal of Child Language*, *5*, 47-64.
SHAUMJAN, S.K. (1987): *A Semiotic Theory of Language*, Bloomington, Indiana University Press.
SINCLAIR, H. (1968): "L'acquisition des structures syntaxiques", *Psychologie française*, *13*, 167-174.
SINCLAIR, H. & BRONCKART, J.-P. (1972): "S.V.O., a linguistic universal? A study in developmental psycholinguistics", *Journal of Child Exp. Psychol.*, *14*, 329-348.
SMOLENSKY, P. (1988): "The Proper Treatment of Connectionnism", *Behavioral and Brain Sciences*, *11*, 1-74.
STROHNER, H. & NELSON, K.E. (1974): "The Young Child's Development of Sentence Comprehension", *Child Development*, *45*, 567-578.
TURING, A.M. (1936): "On Computable Numbers, with Application to the Entscheidungsproblem", *Proceedings of the London Mathematical Society*, *42*, 230-265.
VIGNAUX, G. (1988): *Le discours, acteur du monde*, Paris, Ophrys.
VIVIANI, P. (1991): "L'esprit est-il dans le cerveau?" *Campus (Magazine de l'Université de Genève)*, *12*, 14-17.
VYGOTSKY, L.S. (1934): *Myschlenie y rech'*, Traduction française (F. Sève), *Le langage et la pensée*, Paris, Ed. sociales, 1985.
WALLON, H. (1934): *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, Boivin.
WITTGENSTEIN, L. (1961): *Tractatus logico-philosophique*, Paris, Gallimard.
WITTGENSTEIN, L. (1961): *Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard.
WITTGENSTEIN, L. (1975): *Remarques philosophiques*, Paris, Gallimard.
WEBER, M. (1971): *Economie et société*, Paris, Plon.
von WRIGHT, G.H. (1971): *Explanation and Understanding*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

64

Contextes socio-culturels et appropriation des langues secondes: l'apprentissage en milieu social et la créolisation

1. Introduction

Je souhaite explorer dans cet article quelques interrelations entre le procès d' appropriation d'une langue seconde ou étrangère (L2 ou LE) et la dynamique des contextes socio-culturels où évolue l'apprenant. L'étude de l'apprentissage linguistique par la communication a donné lieu à de nombreux travaux qui se sont attachés essentiellement à des analyses d'interactions exolingues à l'aide de méthodologies inspirées de l'analyse conversationnelle (cf. par exemple Dausendschön-Gay & Krafft éds.1993). Mon propos sera différent. Sans nier l'apport de ces travaux, j'envisagerai plutôt les articulations que l'on peut postuler entre les macro-contextes sociolinguistiques et les micro-contextes interactionnels d'une part, et les régularités linguistiques d'autre part. Je commencerai par définir la notion de "contexte socio-culturel". Je rappellerai ensuite la façon dont les recherches sur l'acquisition des langues secondes ou étrangères (dorénavant RAL, Coste 1992) ont analysé les contextes d'acquisition et d'emploi des L2 / LE. Je dégagerai enfin quelques relations entre des fonctionnements linguistiques et des contextes socioculturels à travers l'examen de deux phénomènes d'émergence linguistique dissemblables, l'appropriation du français par immersion sociale et la genèse de créoles français.

2. Les contextes socio-culturels : essai de définition

Par "contextes socio-culturels", j'entends les lieux et les moyens des activités communicatives dans lesquelles tout acteur social est engagé en tant que participant à des réseaux sociaux, au sein d'une ou de plusieurs formations sociales. Ces interactions communicatives sont productrices du social tout autant qu'elles en sont le produit. Le terme "contexte socio-culturel" peut sembler plat pour une réalité qui est d'une part, évolutive et dynamique, et d'autre part, complexe, puisque s'y trouvent impliqués et s'y négocient des motifs d'action, des valeurs, des règles comportementales, des croyances et des attitudes. Les activités socialement significatives que la praxéologie d' Habermas 1987 décrit en distinguant les activités communicationnelles, des activités instrumentales, stratégiques ou téléologiques, s'y réalisent. La notion de contexte socio-culturel ainsi définie est à mettre en rapport avec celles

de cadre, de format, de script ou de schéma d'activité. Ces dernières, qui sont autant de dispositions à l'interaction développées au cours de la socialisation, désignent des phénomènes plus locaux subsumés par le contexte socio-culturel.

L'idée qui me guide donc est que le contexte socio-culturel structure la co-action (Bange 1992) et est structurée en retour par les indices de contextualisation (Gumperz 1986) qu'échangent les interactants tout au long des épisodes sociaux dont ils sont les acteurs. La notion de contexte socio-culturel ainsi entendue se rapproche de celle de situation telle qu'elle est redéfinie par Heller (à paraître). Etudiant le choix des langues et les alternances codiques chez des bilingues franco-anglais à Toronto, Heller pose que la signification de ces comportements linguistiques ne provient ni du jeu des facteurs externes à l'interaction ni de l'interaction elle-même mais de la situation. Pour ce chercheur, la situation résulte "[...] du rapport entre l'interaction, les réseaux sociaux et les répertoires linguistiques des interlocuteurs, et les conséquences des interactions pour les individus concernés. [...] (Elle) se reconstitue comme l'intersection d'interactions qui sont reliées entre elles par des rapports sociaux."

3. L' analyse des contextes d'acquisition et d'emploi de la L2/LE en RAL.

Bien que le terme "contexte socio-culturel" soit peu attesté dans les travaux en RAL, on s'est beaucoup préoccupé dans ce champ de recherche de décrire les situations d'appropriation et d'emploi de L2 / LE. Trois thématiques principales semblent avoir guidées ces travaux : une perspective corrélationniste d'origine psychosociale, une orientation variationniste plus sociolinguistique, et une direction interactionniste. Dans le cadre des travaux d'inspiration psychosociale, on a tenté de mettre en rapport des variables dites externes, tels les attitudes, les motivations, l' âge, le degré d' extraversion, le degré de formalité des situations etc. et des performances en L2. Pour ces courants de recherche, fort bien présentés par Bogaards 1988 et Skehan 1989, les contextes socio-culturels sont des aggrégats de variables qu'une méthodologie statistique éprouvée permet de hiérarchiser; Dewaele 1993 fournit une bonne illustration de cette démarche. On se reportera à Véronique (à paraître (a)) pour une discussion des travaux de ce type et de leurs apports.

La RAL d'inspiration sociolinguistique s'est par définition intéressée aux situations de mise en oeuvre et d'appropriation de la L2. Ces recherches sociolinguistiques ont fortement contribué à une meilleure caractérisation de l'apprenant et de son territoire (Py 1993), des normes auxquelles il est soumis et qu'il élabore dans le cadre de son interlangue (Baggioni & Py 1987), et des tâches communicatives auxquelles il est confronté. En premier lieu, et pour ce que vaut cette distinction, ces travaux ont conduit à différencier l' appropriation en milieu guidé ou institutionnel et en milieu non guidé ou social. Assurément la classe de langues, comme prototype de lieu institutionnel d'apprentissage, se distingue fortement de l'ensemble constitué par les contacts plus ou moins fortuits au gré desquels s'acquiert une L2 hors de toute institution spécialisée; et cela, tant par la nature de l' exposition à la langue cible et par le type d'informations métalinguistiques mises en circulation que par la qualité des interactions assurées (Bange 1992). Il est cependant souhaitable de ne pas outrer cette distinction; d'autant plus que l'appropriation d'une L2 semble suivre le même cheminement quelles que soient les situations d'exposition et d'emploi, en milieu guidé ou non guidé (Chaudron 1988).

Dans un premier temps pour caractériser l'apprentissage en milieu naturel notamment, on a tenté de dresser une taxinomie des situations de communication caractéristiques auxquelles un adulte étranger est susceptible d' être confronté, et d'évaluer par la même occasion les capacités linguistiques sollicitées (en réception, en production, à l'oral et à l'écrit) (cf. Noyau 1976). S. Dalhoumi & J. Cosnier (1981) ont dressé une taxinomie des pratiques communicatives des travailleurs immigrés maghrébins en milieu urbain selon la nature des relations en cause (amicales, formelles etc.), en fonction du statut des interlocuteurs (inconnus, inconnus fonctionnels, amis etc.) et selon les langues employées. Ces approches se sont révélées peu fructueuses car elles ne permettaient pas de définir celles des activités communicationnelles pertinentes pour l'apprentissage.

Au-delà de ces premières descriptions, l'orientation sociolinguistique a conduit à envisager différemment le sujet apprenant. Elle a aussi modifié la méthodologie des enquêtes en RAL afin que soit surmonté "le paradoxe de l'observateur", et aidé au développement d' un appareil de description qui prenne en compte l'hétérogénéité et la variabilité des interlangues, du moins parmi les chercheurs sensibles à la leçon labovienne.

En ce qui concerne le sujet apprenant, on relèvera que les grandes enquêtes européennes sur l'appropriation des L2 / LE en milieu naturel (H. 'P.-D', Z.I.S.A, E.S.F) ont toutes apporté un certain soin à la caractérisation de leurs apprenants. C'est ainsi que le *Heidelberger Forschungsprojekt " Pidgin-Deutsch"* (Klein & Dittmar 1978) indique que les sujets retenus sont des salariés exerçant une activité à prédominance manuelle, qui ont séjourné principalement à Heidelberg et qui ont acquis l'allemand L2 après l'adolescence. Le projet Z.I.S.A précise de même que ses enquêtés sont des travailleurs étrangers (Clahsen, Meisel & Pienemann 1983). Le projet de la Fondation Européenne de la Science (Perdue 1984) définit à son tour clairement les critères de sélection de ses informateurs comme on le verra plus loin[1]. Dans Véronique & Tribollet (1981), nous avons pu montrer qu'il était plus judicieux de caractériser les informateurs de l'enquête dont nous rapportions les résultats, en tant que travailleurs migrants, dont les pratiques langagières en français devaient être appréciées par rapport à leur bilinguisme social résultant du fait migratoire, plutôt que comme adultes arabophones, sans référence à leur itinéraire social.

On pourra créditer l'inspiration sociolinguistique, voire anthropologique en RAL, d'avoir bien mis en lumière la relation d' altérité dans laquelle s'inscrit l'apprenant par rapport à la langue et la culture cible (Py 1992, Widmer 1993, Véronique à paraître (b)). Le paradoxe de l' "observateur-aliénant" a suscité des discussions sur l'applicabilité de la notion de "vernaculaire" à l'interlangue et sur la possible description de ce registre linguistique (cf. par exemple Arditty & Perdue 1979), et des propositions de variation des tâches de sollicitation de données (cf. par exemple Perdue 1984). L'existence d'une distance par rapport à la langue et à la communauté cibles que l'apprenant doit surmonter n'a pas échappé à Schumann 1978 qui définit, dans son modèle de la pidginisation, dans une optique autant psychosociale que sociolinguistique, un ensemble de variables externes afin d'évaluer la distance psychologique et sociale de l'apprenant par rapport à sa cible.

---

1 Dans les manuels de linguistique de terrain (cf. Samarin 1967 et Kibrik 1977), on définit les qualités requises de l'informateur (compétence linguistique, patience, disponibilité ou naiveté métalinguistique) mais il n'est nulle part question de son statut social. Il en est de même en ce qui concerne les apprenants enquêtés en milieu scolaire. Aissen 1992 signale un changement d'attitude à l'égard du travail avec l'informateur que l'on préfère dorénavant désigner, dans certains secteurs de la recherche linguistique du moins, sous le terme de consultant.

Les travaux en RAL ont intégré de façon contradictoire deux leçons de la sociolinguistique : la variabilité stylistique des locuteurs et les phénomènes de vigilance linguistique. En effet, certaines recherches se sont inscrites directement dans le programme labovien (cf. par exemple Tarone 1988 et l'évaluation critique que dresse Dewaele 1993 des travaux variationnistes), tandis que d'autres, tel Krashen (1981), appréhenderont ces phénomènes empiriques différemment. Le modèle de l'auto-contrôle (*monitor model*) de Krashen explique la variabilité de l'interlangue par l'existence de deux sources de connaissances linguistiques activées selon le degré d'attention à la forme, vigilance imposée par les situations d'emploi de la langue.

Il convient pour conclure sur l'impact des préoccupations sociolinguistiques en RAL de rappeler l'existence de travaux tels ceux de Muysken 1984 qui ont décrit des usages linguistiques intermédiaires en situation de bilinguisme par un recours au macro-contexte. Pour cet auteur, l'interlangue espagnole des locuteurs de quechua en Equateur porte la trace d'une situation où les données auxquelles sont exposés les apprenants résultent elles-mêmes d'une approximation de la norme du castillan. L'espagnol des locuteurs de quechua est donc une "approximation d'approximation" selon la formule de Chaudenson (1989).

L'analyse des situations d'acquisition et d'emploi de la L2 en RAL a suscité enfin la description d' épisodes particuliers de communication exolingue à l'aide d' analyses conversationnelles. On a tenté de montrer comment l'apprenant acquiert la capacité de participer dans la langue cible, entre autres, aux trois grands types de formats ou microcosmes communicatifs repérés par Dausendschön-Gay & Krafft 1990: les activités de figuration fortement ritualisées (les salutations, les adieux etc.), les transactions stéréotypées (les achats courants, demander son chemin etc.) et les activités récurrentes d'organisation et de structuration de la conversation (la transition de l'ouverture à la définition du thème, la clôture interactive etc.). A travers la notion de séquence potentiellement acquisitionnelle (S.P.A), De Pietro et coll. 1989 ont essayé de rendre compte des phénomènes interactionnels susceptibles de provoquer une appropriation linguistique. Ils ont essayé de préciser l'articulation entre "exposition", "donnée" ou encore *input* et "saisie", "prise" ou *intake* - si tant est que ces termes soient identiques - à travers l'analyse du travail auquel se livrent les partenaires de l'interaction dans des séquences latérales (cf. la contribution de Dausendschön-Gay ici même). Si en contexte scolaire, l'appropriation linguistique est intimement mêlée au contexte

socio-culturel (Coste 1984, 1991, Lauerbach 1993), il n'est pas certain que l' on puisse identifier avec autant de netteté des "interactions d'apprentissage" (Bange 1991) dans le cas de l'apprentissage"en milieu social". Les travaux menés sur les formes de contact entre alloglottes et natifs par Dausendschön-Gay, Krafft & Gülich (1986) en fournissent cependant une bonne illustration.

Certains des travaux réunis dans Noyau & Porquier 1984 par exemple, ceux qui analysent des malentendus et des échecs de communication, relèvent de l'approche interactionniste en RAL. On rangera aussi sous cette rubrique les recherches sur le travail de figuration de l'apprenant et sa gestion des rapports de place (cf. par exemple Russier et coll. éds.(1993). Ces analystes ont recours tantôt aux méthodes de l'ethnographie de la communication, tantôt à celles de l'analyse conversationnelle et de l'ethnométhodologie (cf. la contribution de Dausendschön-Gay ici même), à un mélange de ces deux méthodologies (cf. Bremer et coll. 1988), ou encore à la pragmatique (Kasper & Blum-Kulka eds. 1993).

4. Macro-contexte, micro-contexte et contextualisation : quelques hypothèses

Les travaux qui viennent d'être évoqués *supra* laissent entrevoir que deux grands types de facteurs sont agissants dans les situations d'appropriation et d'emploi des L2 / LE : des déterminants macro-contextuels, que les créolistes désignent sous le terme de matrice sociale, et des phénomènes locaux liés aux interactions. On peut considérer, à la manière de Weinreich 1956 analysant les faits de bilinguisme, que l'apprenant est le *locus* des facteurs micro- et macro-contextuels, ou au contraire que l'interaction communicative est le lieu d'actualisation de toutes les déterminations macro- et micro-contextuelles grâce aux activités de contextualisation. Les recherches en créolistique ont abordé les rapports entre facteurs globaux et facteurs locaux en les articulant à un troisième terme celui de représentations (cf. aussi Francheschini & Matthey 1989). Pour Manessy 1994, l'autonomisation sociale, la revendication d'existence sociale est le moteur de toute émergence linguistique, de toute vernacularisation. Le Page & Tabouret-Keller 1985 qui développent l'idée que dans les sociétés créoles les activités interactionnelles sont des actes identitaires, désignent sous le terme de focalisation (*focussing*), la conduite des agents qui font converger leurs activités linguistiques à des

70

fins grégaires, en vue d'une critallisation sociale. Le contexte socio-culturel joue ici un rôle crucial de la même manière que la situation redéfinie par Heller (à paraître).

Dans la dernière partie de ce texte, je souhaiterais montrer à propos de deux situations, relativement dissemblables, l'appropriation de la langue du pays de travail et la genèse linguistique dans un cadre colonial, le rôle du contexte socio-culturel, subsumant les phénomènes macro- et micro-contextuels et le jeu des représentations, dans un domaine restreint du fonctionnement linguistique. Je ne postule aucune homologie entre ces situations et les fonctionnements linguistiques qui s'y sont développés ou qui continuent de s'y manifester. Je soutiendrai plutôt qu'elles illustrent l'idée d'une continuité entre les contextes socio-culturels et les régularités linguistiques observables. La relation que je tente d'établir pourrait se résumer dans les deux propositions suivantes : des configurations sociolinguistiques analogues engendrent des effets linguistiques semblables (Manessy 1994) mais les mêmes "stratégies d'apprentissage" conduisent à des restructurations différentes quand elles s'appliquent à des états ou à des variétés différents d'une même langue (Chaudenson 1994).

5. Contextes socio-culturels et émergences linguistiques: l'appropriation du français par des migrants arabophones (le programme ESF)

5.1. Le contexte socio-culturel de l'appropriation du français par des migrants marocains

Parmi les facteurs qu' il faut avoir présent à l'esprit lorsque l'on aborde l'appropriation du français en milieu non guidé par des travailleurs étrangers, il en est deux qui sont déterminants: leur trajectoire d'émigration et le lien entre la pratique de langue du pays d'accueil et l'activité de travail dans ce pays. Dans le cas des Marocains, il s'agit d'une immigration post-coloniale qui a été exposée peu ou prou au français dans le pays d'origine. L'apprentissage linguistique en terre d'émigration est à mettre en relation avec les autres apprentissages qu'il est nécessaire de consentir en s'installant dans la société d'accueil; cela inscrit l'apprenant au sein du bilinguisme social caractéristique des populations de travailleurs étrangers. En renvoyant à des études antérieures (cf. par exemple Véronique 1983 & 1991), il convient simplement de signaler le rapport de cette population au processus d'auto-minoration sociolinguistique et à la litéracie. Ce sont pour l'essentiel des apprenants qui sont

71

sensibles aux phénomènes de légitimité linguistique dont ils se savent exclus, et qui ont vécu, dès le pays d'origine, la puissance des rapports de force symboliques liées à la connaissance des langues écrites et normées. C'est à la lumière de ce macro-contexte qu'il faut apprécier les contraintes du dispositif d'observation linguistique mis en place pour le recueil de données acquisitionnelles dans le programme ESF.

5.2. Le dispositif d'observation

Le programme de recherche ESF "Acquisition d'une langue seconde par des adultes migrants" (Perdue 1984) s'est proposé d'étudier de façon longitudinale - vingt-sept entretiens ont été réalisés en moyenne sur une durée d'environ trois ans - l'apprentissage de la langue du pays de travail hors de toute structure scolaire par des adultes migrants. Ce projet a eu recours à une méthodologie partiellement inspirée des travaux psycholinguistiques, tout en s'inscrivant dans une démarche sociolinguistique préoccupée de la mise en relation de données de langue et de leurs situations d'emploi, de la prise en compte des savoir-faire communicationnels et des savoirs linguistiques, et de la saisie de l'hétérogénéité des interlangues. Je rappellerai brièvement quelques aspects remarquables de cette enquête :

a) Il s'agissait d'une enquête longitudinale coordonnée, se déroulant à la même période dans six villes européennes. On imagine aisément le degré de contrainte nécessaire pour que des données à peu près comparables soient recueillies. On comprend aussi que la confrontation d'adultes migrants et d'universitaires ne pouvait s'effectuer de façon tout à fait comparable selon les lieux, eu égard à l'insertion des étrangers dans les pays de travail.

b) L'enquête était constituée par une série de tâches langagières récurrentes. Ainsi, chacune des neuf rencontres de chaque cycle de collecte de données a été ouverte par une conversation. Evidemment, les relations entre participants, voire les thèmes de leurs propos, ne pouvaient être les mêmes selon l'activité en cours dans l'entretien ni selon la période de collecte des données.

c) Le dispositif était conçu de telle sorte que l' enquête ne puisse être un lieu d'apprentissage (présence d'un enquêteur bilingue chargé entre autres du maintien du contact, évitement d'une familiarité excessive et de rencontre hors de l'enquête etc.).

Cinq informatrices et informateurs arabophones marocains[2] résidant à Marseille, ont participé entre 1982 et 1985 à cette enquête longitudinale, sans compter un nombre égal sélectionné pour constituer un groupe de contrôle. Ces sujets ont été retenus lors d'une pré-enquête parce que leur maîtrise de la langue cible était limitée, parce qu'ils étaient de langue première arabe mais aussi parce qu'ils exerçaient un métier de bas niveau de qualification, métier qui cependant les mettaient en contact avec des francophones. Pour accéder à des informateurs satisfaisant aux critères définis par l'enquête, il a fallu à la fois explorer le tissu associatif complexe (associations marocaines et associations françaises) qui est en relation avec la population immigrée marocaine, avoir recours à des structures étatiques et para-étatiques (la Direction du Travail et la DDASS), et enfin pratiquer une quête sauvage dans les cafés de la Porte d'Aix à Marseille. Les femmes et les hommes n'ont pas été abordés de façon identique du fait de la répartition sociale et familiale des Marocains à Marseille. Les femmes ont été touchées essentiellement grâce aux instances s'occupant du regroupement familial.

Si l' on s'interroge sur les motivations des participants à ce macro-événement communicatif, il est facile de comprendre le projet explicite des linguistes dans l'enquête. Les raisons qui ont incité les enquêtés à accepter la rencontre sont moins évidentes. On peut citer les éléments suivants : le caractère clairement délimité de l'activité prévue, délimité dans son objet (autour du français et de sa pratique), dans son lieu (les informatrices ont été enquêtées à domicile et les informateurs dans un local associatif au coeur du quartier de la Porte d'Aix à Marseille, un quartier connu et fréquenté d'eux) et dans le temps (la durée moyenne d'une rencontre était d'environ une heure et demie). On peut aussi penser que cette rencontre ménagée par des intermédiaires (enquêteurs et enquêtrices bilingues) marocains avec des tenants de la société de résidence et de travail, survenait pour les enquêtés à un moment propice dans leur propre projet d'insertion. Il est même loisible d' imaginer qu'il s'agissait là d'un premier moment de prise de contact avec les fonctionnements de la société hôte, différent de ce que réservent les démarches administratives usuelles. Corrélativement, il est intéressant de relever qu'en deça de l'objectif linguistique strict, tous les enquêteurs langue

[2] Les Marocains de Marseille ont collaboré à cette enquête au même titre qu'une quarantaine d'autres sujets participant dans cinq autres villes européennes au programme de la Fondation Européenne de la Science (ESF)

73

cible qui ont participé à l'enquête de terrain à Marseille, avaient un projet de rencontre avec l'autre, avec l'étranger. Cela tenait tantôt à des raisons idéologiques et tantôt à la biographie personnelle. Ainsi outre l'engagement formel à participer, on peut considérer que l'enquête et la relation sociale qu'elle a instaurée, se sont fondées sur une suite d'ententes régulièrement renouvelées dont les enquêteurs bilingues ont été les initiateurs et les garants.

5.3. Une illustration : l'acquisition du système pronominal par les apprenants arabophones marocains

En ce qui concerne la référence à la personne 1, les apprenants arabophones emploient le plus fréquemment, en début d'acquisition, le pronom tonique **moi** dans le schème **moi + Prédicat** ou précédé de /li/, **moi + /li/ + Prédicat**. On relève aussi le recours fréquent à /jãna/ et à /se/ en lieu et place d'un prédicat verbal, ce qui permet d'éviter la référence explicite à soi. La forme je apparaît cependant au sein d'un certain nombre d'expressions figées telles que **je comprends**, **je sais pas** etc. Cette forme n'est pourtant pas perçue conformément à sa valeur en langue cible; la réalisation /se kone/ avec la valeur de "je connais" par l'un de nos informateurs en fournit une indication indirecte. Ce n'est que graduellement que se réalise le passage du schème **moi + (li) + Prédicat** au schème de la langue cible **(moi) + je + Prédicat**. Pour ce qui est de la personne 2 en position de sujet, **toi** est la forme la plus fréquemment attestée. La référence à la personne 3 est souvent exprimée par **l'autre**. Le couplage **tonique+ clitique** se réalise d'abord dans la forme de la personne 3 qui devient **lui + il + Prédicat**. La seule référence attestée en fonction objet, du moins en début d'apprentissage, est la référence à l'aide de le en position post-prédicative. Les pronoms objets ne sont jamais attestés en position pré-prédicative sauf dans l'expression figée /madi/ (forme introductrice du discours rapporté) et, chez l'un de nos informateurs Abdelmalek, en fin de troisième cycle où le schème **me+ Prédicat** se généralise (ex. il /mevjê/). On notera que **lui** n'est pas attesté en fonction objet mais est utilisé en position d'extraction et dans des syntagmes prépositionnels précédés par exemple d'**avec**.

On le voit, au cours d'une observation de trois ans environ, le système pronominal mis en place par les apprenants est un système limité à trois places essentiellement: la position sujet, occupée initialement par des formes analogues aux toniques de la langue cible, la position objet, où

74

est attestée une forme dérivée du pronom clitique de la langue cible en position post-prédicative, et la position oblique, où se retrouvent les mêmes formes qu'en position I. Ce système se caractérise par son extension limitée et sa faible variation morphologique

6. Contextes socio-culturels et émergences linguistiques : la genèse des créoles français

6.1. Polémiques à propos de la créolisation.

Le terme "créolisation" désigne à la fois une genèse sociale et culturelle et une genèse linguistique (Chaudenson 1992, Jardel 1987). L'emploi externe de "créolisation" renvoie aux débats socio-historiques sur les populations mises en contact dans les colonies créées lors de l'expansion coloniale occidentale ; il s'agit à la fois de leur provenance, des conditions de leur survie et de leur organisation sociale. La distinction de Chaudenson (1979) entre créoles exogènes, liés au déplacement de populations vers de nouveaux territoires, et créoles endogènes, élaborés à travers les contacts avec une population résidente, majoritaire et alloglotte, s'inscrit dans cette perspective. La théorie de la créolisation linguistique que défend Chaudenson (1989, 1994) attribue d'ailleurs un rôle décisif dans l'engendrement des langues créoles à un phénomène infrastructurel de ces sociétés, le passage d'une société d'habitation à une société plantocratique. Bien que la théorie de la créolisation que formule Bickerton (1981) soit moins sensible aux conditions socio-historiques, c'est aussi à l'usage externe de la "créolisation" qu'il faut référer ses propositions concernant les matrices sociales de la genèse des créoles : le fort, l'île et le navire, et ses indications à propos du calcul d'un indice de la pidginisation (Bickerton 1986 a & b).

L'usage interne du terme de "créolisation" concerne l'origine des langues créoles; les théories sont nombreuses en ce domaine. Certaines postulent une monogénèse des créoles; d'autres posent une continuité entre la langue lexifiante et la nouvelle langue. Parmi les autres points de vue énoncés, citons la thèse de la créolisation comme appropriation approximative de la langue cible ou de ce qui en tient lieu, la créolisation comme résultant de l'influence d'un substrat, comme produit de capacités humaines innées ; évoquons, enfin, ceux qui considèrent que la créolisation représente un cas anormal de transmission de langue ou qui imagine au contraire un cycle vital par lequel des pidgins donnent naissance à des créoles. On le voit les propositions de conceptualisation ne

75

manquent pas. Je souhaite présenter brièvement les distinctions qu'opère Mühlhäusler à propos de la pidginisation et de la créolisation, les propositions de Thomason & Kaufmann (1988) et celles de Manessy (1987); ces prises de position partagent le trait commun d'attribuer un rôle important au contexte socio-culturel dans la genèse des créoles.

Pour Mühlhäusler 1986, la créolisation et la pidginisation sont des processus dynamiques inscrits sur deux axes, un axe développemental et un axe de restructuration, de telle sorte que l'on peut observer, entre autres, des situations de nativisation qui n'impliquent pas une pidginisation préalable. Ce point de vue rejoint les formulations de R. Chaudenson, tenant du courant continuiste, pour qui la créolisation ne requiert pas forcément une phase de pidginisation. Selon Mühlhäusler 1986, il est souhaitable d'envisager les dynamiques d'apprentissage des langues secondes - c'est-à-dire la pidginisation, cas non marqué, ou l'appropriation sur le tas - ou du langage - la créolisation par exemple - en termes de continuum où les phases suivantes pourraient être isolées: i) le jargon (phase rudimentaire et idiosyncrasique impliquant un recours au non verbal), ii) la stabilisation qui suppose la constitution en communauté linguistique d'un groupe de locuteurs; ce système présente des réductions et des simplifications fonctionnelles et formelles; iii) l'expansion qui implique une complexification morphosyntaxique et lexicale ainsi que des développements du point de vue de la variation stylistique; iv) la créolisation qui amène des changements syntaxiques et sémantiques. Mühlhäusler distingue plusieurs phases successives de créolisation. L'existence d'un tel continuum n'implique pas que créoles et pidgins, dont les genèses et les évolutions sont susceptibles d'être différentes, ne puissent partager certains fonctionnements linguistiques.

Dans la réflexion sur les particularités des langues créoles, la plupart des analystes mettent en relief la rapidité de l'émergence du nouveau système linguistique, attribuable selon Chaudenson à des modifications dans le mode d'organisation économique et sociale des colonies, ou plus simplement aux conditions sociolinguistiques particulières de la déportation et de l'esclavage. Les propositions de Thomason & Kaufmann (1988) à propos de la créolisation prennent précisément comme point de départ le fait que les créoles apparaissent dans des circonstances sociales très particulières où la transmission normale des langues n'est pas assurée. Par rapport à d'autres situations de contact linguistique, il est impossible d'établir avec certitude des relations génétiques - définies comme des correspondances systématiques entre composantes et

niveaux des langues en contact - entre la langue émergente, la langue lexifiante et le substrat. Les créoles se trouvent dans la situation de langues ayant plus d'un ancêtre; ce qui les exclut de fait de toute recherche génétique. Thomason & Kaufman sont partisans d'une théorie de la créolisation comme procès anomale de transmission de langues où le produit final, une langue mixte, n'entretient aucun lien génétique avec les langues qui l'ont précédée. Ce point de vue se présente clairement comme une théorie de la discontinuité des créoles, discontinuité engendrée par des circonstances socio-historiques particulières.

Alors que Bickerton ou Chaudenson ne définissent la créolisation qu'en référence aux créoles, Manessy (1987) prend soin d'indiquer que la créolisation ne conduit pas nécessairement à l'élaboration de créoles. Il dissocie procès et produit. Il se situe, ce faisant, dans la lignée des travaux de Hymes 1971. En effet, ce dernier formule une définition de la pidginisation et de la créolisation en termes structuraux, indépendamment de tout contexte socio-historique spécifique; cela ne l'empêche pas cependant de poser que la pidginisation et la créolisation représentent des cas extrêmes d'influence des facteurs sociaux sur l'évolution linguistique[3]. Pour Hymes, la pidginisation peut être décrite comme une réduction fonctionnelle et une simplification du matériau linguistique disponible dans les échanges. La créolisation est une phase d'expansion fonctionnelle et linguistique. Manessy reprend les définitions de Hymes pour décrire les deux processus de la véhicularisation, c'est-à-dire de l'adaptation de l'outil linguistique à la stricte fonction de communication et de dissémination de l'information à travers des groupes de locuteurs pour qui c'est une langue seconde, et de la vernacularisation, c'est-à-dire de l'adoption d'un véhiculaire comme langue de groupe, langue identitaire et instrument de communication. Ce dernier phénomène ne peut se produire que si un lien social et une volonté d'autonomie se développent parmi les locuteurs concernés (Manessy 1994).

---

3 "[ ] the process of pidginization and creolization [ ] seem to represent the extreme to which social factors can go in shaping the transmission and use of language" (Hymes 1971: 5). Ce point de vue est sans doute excessif, la consultation de Woolford & Wasahabaugh (eds.) 1983 confirme que la relation n'est pas aussi immédiate entre contextes sociaux et contextes linguistiques.

6.2 La RAL et les travaux sur la créolisation

Le facteur de l'acquisition, de la transmission à la génération suivante du système linguistique en usage dans le groupe, a toujours été envisagé comme un élément de discontinuité susceptible de favoriser l'évolution linguistique (Meillet 1921/1965). Cela a conduit certains du moins à concéder un rôle important à l'appropriation linguistique dans la genèse des créoles. Les chercheurs en acquisition se sont à leur tour intéressés aux travaux des créolistes. Pour ceux qui étudiaient l'apprentissage "sur le tas", la présence d'une main d'oeuvre étrangère occupant des emplois subalternes et peu qualifiées, et vivant très souvent, du moins dans les années soixante, dans des conditions de forte ségrégation sociale évoquaient immanquablement la situation des main d'oeuvres serviles dans les colonies européennes. Certains chercheurs ont postulé que de nouveaux pidgins naissaient dans les sociétés industrialisées (Clyne 1968).

A ce constat d'une identité relative de circonstances sociolinguistiques, s'est ajouté le fait que les acquisitionnistes étaient, à cette période du développement de leur domaine, à la recherche de méthodes d'analyse et de modèles théoriques pour rendre compte de la dynamique des appropriations linguistiques. La distinction de R.W. Andersen (1983) qui suggère de séparer le processus socio-historique de créolisation, dont le résultat est l'élaboration d'un nouveau moyen d'expression à l'échelle du groupe, et le processus individuel d'appropriation linguistique, de nature psycholinguistique, a clarifié les bases de cette confrontation. Mufwene (1990) cependant, à propos de cette même différenciation, insiste sur le fait que la créolisation de groupe est un phénomène d'une plus grande complexité que l'apprentissage individuel. Il rappelle le poids des facteurs socio-historiques qui mènent à la créolisation et note que les initiateurs des créoles s'adressaient nécessairement et prioritairement à d'autres alloglottes alors que les apprenants de langues secondes visent essentiellement à communiquer avec des natifs.

Différentes propositions théoriques ayant cours dans le domaine de la créolistique ont suscité l'intérêt des acquisitionnistes, à commencer par le modèle du cycle vital pidgin-créole de Bloomfield-Hall. C'est ainsi que Schumann (1978) a cru pouvoir rendre compte de la dynamique de l'interlangue d'un apprenant adulte à travers un modèle de la pidgini-

sation calqué sur le cycle pidgin-créole. Par la suite, cette représentation de la dynamique acquisitionnelle s'est enrichie à travers le modèle de l'acculturation de Schumann (Schumann & Stauble 1983) et Andersen (1983). La notion de continuum de lectes, récapitulant en synchronie l'évolution diachronique, a aussi suscité un réel intérêt chez les acquisitionnistes. Corder (1977) distingue pourtant clairement un continuum sociolinguistique tel celui décrit en Guyane par Bickerton (1975) et le continuum développemental de l'acquisition. Il a notamment insisté sur la complexité croissante d'un continuum développemental. A.-M. Stauble (1978), puis J. H. Schumann ont entrepris de décrire les étapes de l'appropriation de l'anglais langue seconde en termes de "basilang", de "mesolang" et d'"acrolang". Les propositions de Bickerton dans **Roots of Language** à propos des dichotomies sémantiques primitives à la base de la faculté de langage ont aussi entraîné des recherches empiriques en acquisition des L2, notamment celle de Huebner (1983).

Cet intérêt réciproque n'a pas été exempt de revirements et de déboires comme l'atteste la polémique entre D. Bickerton (1983) et A. Valdman (1983) (in Andersen (ed.) 1983). Bickerton y démontre que la créolisation et l'apprentissage des langues étrangères sont des procès non comparables pour des raisons déjà évoquées supra .En un sens, des obstacles méthodologiques et théoriques ont rendus hasardeux et problématique le rapprochement entre le procès d'apprentissage des langues étrangères, voire d'acquisition de la langue première, et celui de la créolisation. Chaudenson et d'autres, prenant en compte les différences socio-historiques, les différences de terminus a quo et les difficultés à reconstruire le mouvement de la genèse des créoles, proposent de mener la confrontation au niveau des modes et des stratégies d'appropriation, ce qui n'est pas sans poser de problèmes non plus.

6.3 Illustration : la genèse du système pronominal dans quelques créoles français

J'emprunterai cet exemple à Valdman (1994), qui à l'instar de Manessy (1994) et de Chaudenson (1994), insiste sur le rôle déterminant du contexte socio-culturel, tant dans sa dimension macro-sociolinguistique qu'au niveau micro-contextuel, sur l'évolution des systèmes linguistiques. Ainsi, il postule que la créolisation et les langues créoles ont connu un double mouvement de rapprochement de la langue

matrice - la décréolisation - et de rupture d'avec celle-ci - la repidiginisation - dès les premières genèses linguistiques. Il rapproche dans son travail les formes pronominales du créole louisiannais,créole dit conservateur, de celles du créole saint-dominguois (1804) et du créole haïtien moderne ; je lui emprunte ses données en les simplifiant. Selon Valdman (1994), le louisiannais connaît une différenciation morphologique aux personnes 1, 2, entre les formes sujet **mo**, **to** /**vu** et les formes oblique **mwe**, **twe**. Il relève que le possessif présente une identité de formes avec le sujet sauf à la personne 3 où l'on trouve **so** au lieu de **li**. Le mauricien contemporain présente de ce point de vue un fonctionnement analogue au louisiannais. Le créole saint-dominguois, ancêtre du haïtien moderne, se démarque du louisiannais moins par sa diversité morphologique que par la valeur de ses formes. On retrouve bien l'alternance morphologique **mo** > **mwe** etc. mais son conditionnement est dorénavant positionnelle et non fonctionnelle; **mo**, et **to** sont préposés tandis que les formes alternantes **mwe**, **twe** sont postposés. Le haïtien contemporain a réduit le paradigme des formes en ne retenant qu'une seule forme pour **twe** / **vu** > **u** / **w**, et en ne pratiquant plus de distinction entre **nu** et **zot**. Dorénavant, les variations morphologiques pronominales sont dues à des causes phonétiques ou phonologiques.

7. Conclusion

Ce que l'on peut dégager de ces rapprochements incite à la prudence et à la modestie. Sur la base d'un échantillon limité de données, la mise en place d'un système pronominal dans l'interlangue des apprenants marocains et dans des créoles français, on ne peut qu'être frappé par les similitudes des micro-systèmes. On relèvera l'identité des fonctionnements pronominaux des interlangues d'arabophones et des créoles "conservateurs". Le système pronominal des apprenants est proche de celui de la langue cible car le circuit de communication n'est pas rompu entre les alloglottes et les natifs; il en est certainement de même dans les premières étapes des établissements coloniaux. Par la suite, ces micro-systèmes créoles s'éloignent de la langue matrice. S' ils se radicalisent par rapport au système source, la raison réside au moins partiellement dans la matrice sociale spécifique des sociétés créoles qui s'autonomisent des métropoles. Ces études de cas, malgré leur caractère limité, indiquent que les contextes socio-culturels participent de façon étroite dans leur organisation macro-contextuelle tout autant qu'au niveau des épisodes

80

sociaux dans lesquels les systèmes linguistiques sont mis en oeuvre, à l'élaboration des régularités linguistiques. Sur un plan plus général, les deux exemples de l'appropriation par immersion sociale et de la créolisation, confortent l'idée d'interrelations entre le processus de construction de systèmes linguistiques et de mise en place de schémas de communication, et les contextes socio-culturels.

G.R A.L, Université de Provence Daniel VÉRONIQUE

Bibliographie

AISSEN, J. (1992): "Fieldwork and linguistic theory", in Bright, W. (ed.), *International Encyclopedia of Linguistics, Vol. 2*, pp.9-10. Oxford, OUP.

ANDERSEN, R. (ed.) (1983): *Pidginization and Creolization as language acquisition*. Rowley (Mass.): Newbury House Pub. Inc.

ANDERSEN, R. (1983):."Introduction: A language Acquisition Interpretation of Pidginization and Creolization", in Andersen, R. (ed.), *Pidginization and Creolization as language acquisition*, pp. 1-56, Rowley (Mass.): Newbury House Pub. Inc.

ARDITTY, J. & PERDUE C. (1979): "Variabilité et connaissances en langue étrangère". *Encrages. N° spécial de linguistique appliquée*, pp. 71-89.

BAGGIONI, D. & PY, B. (1986): "Conversation exolingue et normes", in Blanc, H. et coll. (éds) *S'approprier une langue étrangère...* Actes du VIème colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches", pp. 72-81, Paris, Didier Erudition.

BANGE, P. (1991): "Séquences acquisitionnelles en communication exolingue", in Russier et coll. éds. *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 61-66.

BANGE, P. (1992): "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles". *AILE. 1*, pp.53-86.

BICKERTON, D. (1975): *Dynamics of a Creole system*. Cambridge, Cambridge University Press.

BICKERTON, D. (1981): *Roots of language*. Ann Arbor, Karoma Press.

BICKERTON, D. (1983): "Comments of Valdman's "Creolization and Second Language Acquisition", In Andersen, R. (ed.), *Pidginization and Creolization as language acquisition*, pp. 235-240, Rowley (Mass.), Newbury House Pub. Inc.

BICKERTON, D. (1986a): "Beyond Roots: progress or regress", *Journal of Pidgin and Creole Languages. Vol. 1, N° 1*, pp. 135-140.

BICKERTON, D. (1986b): "Beyond Roots : The five-year test", *Journal of Pidgin and Creole Languages. Vol. 1, N° 1*, pp. 225-232.

BOGAARDS, P. (1988): *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif.

BREMER, K, Broeder, P., Roberts, C., Simonot, M. & Vasseur, M.-Th. (1988): *Ways of Achieving Understanding : Communicating to Learn in a Second Language*. Strasbourg, E.S.F.

CHAUDENSON, R. (1979): *Les créoles français*. Paris, Nathan.

CHAUDENSON, R. (1989): *Créoles et enseignement des langues*. Paris, l'Harmattan.

CHAUDENSON, R. (1992): *Des hommes, des îles, des langues*. Paris, L'Harmattan.

CHAUDENSON, R. (1994): "Créolisation et appropriation linguistique: de la théorie aux exemples", in: Véronique, D. éd. (1994).

CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

CLAHSEN, H., MEISEL, J. & PIENEMANN, M. (1983): *Deutsch als Zweitsprache des Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen, Gunter Narr.

BEST COPY AVAILABLE

CLYNE, M.G. (1968) "Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter". *Zeitschrift fur Mundartforschung, 35*, pp. 130-139
CORDER, S.P. (1977): "Language continua and the Interlanguage hypothesis", in S.P Corder & E. Roulet (eds.) *Actes du 5e Colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel*, pp 11-17, Genève, Droz.
COSTE, D. (1984): "Les discours naturels de la classe de langues". *Le Français dans le Monde, 183*.
COSTE, D. (1991): "Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants", in Russier et coll. éds. *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 245-248.
COSTE, D. (1992): "Linguistique de l'acquisition et didactique des langues. Repères pour des trajectoires", in Bouchard, R. et coll. *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, pp 319-328, Grenoble, LIDILEM.
DALHOUMI, S. & COSNIER, J. (1981): "Pratiques communicatives quotidiennes de Maghrébins en milieu urbain français". *Langues et Migrations*, pp. 21-38.
DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & KRAFFT, U. (1990): "Eléments pour l'analyse du SLASS" Communication présentée au Colloque *Interaction et acquisition: variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs, Réseau Européen Acquisition des langues*, Bielefeld, ronéotypé.
DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & KRAFFT, U. éds. (1993): "Interaction et acquisition d'une langue étrangère". *AILE, 2*.
DAUSENDSCHÖN-GAY, U., GÜLICH, E. & KRAFFT, U. (1986): "Formes d'interaction communicative dans des situations de contact entre interlocuteurs français et allemands". *Communication au 18e Congrès Internationale de Linguistique et de Philologie Romanes*.
DEWAELE, J.-M. (1993): *Variation synchronique dans l'interlangue française*. Thèse, V.U Brussel.
de PIETRO, F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", in Weil, D., & Fugier, H. (Eds) *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, p. 99-124 .
FRANCHESCHINI R. & MATTHEY, M. (1989): "Migrations internes en Suisse: premiers constats et hypothèses", in Py, B & Jeanneret, R. (éds.). *Minorisation linguistique et interaction*, pp. 97-108, Neuchâtel, Droz.
GUMPERZ, J. (1982): *Discourse strategies*. Cambridge, CUP.
HABERMAS, J. (1987): *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris, PUF.
HELLER, M. (à paraître): "Le concept de "situation", les pratiques langagières et les rapports interethniques", in Véronique, D. & Vion, R. (éds.). *Des savoir-faire interactionnels*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
HUEBNER, Th. (1983): *A longitudinal analysis of English*. Ann Arbor, Karoma Press.
HYMES, D. (1971): "Introduction", in Hymes, D. (ed.). *Pidginization and Creolization of languages*, pp. 65-90, Cambridge, Cambridge University Press.
JARDEL, J.-P. (1987): "De la genèse et de quelques usages du concept de "créolisation"", *Bulletin du Centre d'Etudes des Plurilinguismes et des Situations Pluriculturelles, 10*, pp. 1-22.
KASPER, G. & BLUM-KULKA, S. (eds) (1993): *Interlanguage Pragmatics*. Oxford, OUP.
KIBRIK, A.E. (1977): *The methodology of field investigations in linguistics*. Paris, The Hague, Mouton.
KLEIN, W. & N. DITTMAR (1979): *Developing Grammars. The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin, Springer.
KRASHEN, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Elmsford, New York, Pergamon Press.
LAUERBACH, G. (1993): "Qu'est-ce qui permet de comprendre le discours de la classe de langue étrangère? Quelques types de connaissances sur lesquels s'appuient les élèves". *AILE, 2*, pp. 61-84.
LEPAGE, R.B. & TABOURET-KELLER, A. (1985): *Acts of ethnicity. Creole-based approaches to language and ethnicity*. London, CUP.
MANESSY, G. (1994): "Modalités d'appropriation d'une langue seconde (français d'Afrique et créoles français)", in Véronique, D. éd.

82 BEST COPY AVAILABLE

MANESSY, G. (1987): "Créolisation et créolité", in *Etudes Créoles, Vol. X, N°2*, pp. 25-38.
MEILLET, A. (1921/1965): *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris, Honoré Champion.
MUFWENE, S. S. (1990): "Transfer and the substrate hypothesis in Creolistics". *Studies in Second Language Acquisition, Vol. 12, N° 1*, pp. 1-23.
MÜHLHAUSLER, P. (1986): *Pidgin and Creole Linguistics*. Oxford, Blackwell.
NOYAU, C. & PORQUIER, R. (1984): *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris, Presses Universitaires de Vincennes.
NOYAU, C. (1976): "Les "français approchés" des travailleurs immigrés: un nouveau champ de recherche". *Langue Française, 29*, pp. 45-60.
PERDUE, C. (1984): *Second Language Acquisition by Adult Migrants. A Field Manual*. Rowley (Mass.), Newbury House.
PY, B. (1992): "Acquisition d'une langue étrangère et altérité". *Cahiers de l'ISLL, 2*, pp. 113-126.
PY, B. (1993): "L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche". *AILE, 2*, pp. 9-24.
RUSSIER, C. et coll. (éds.)(1993): *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence, Publications de L'Université de Provence.
SCHUMANN, J. & STAUBLE, A-M. (1983): "A discussion of Second Language Acquisition and Decreolization", in Andersen, R. (ed.) *Pidginization and Creolization as language acquisition*, pp. 260-274, Rowley (Mass.), Newbury House Pub. Inc.
SCHUMANN, J.H. (1978): *The pidginization process, A model for Second Language Acquisition*. Rowley (Mass.), Newbury House Pub. Inc.
SKEHAN, P. (1989): *Individual differences in Second Language Learning*. London, Edward Arnold.
STAUBLE, A.-M. (1978): "The process of decreolization: A model for second language development", *Language learning, Vol. 28, N° 1*, pp. 29-54.
TARONE, E. (1988): *Variationinterlanguage*. London, Edward Arnold.
THOMASON, S.G & KAUFMANN, T. (1988): *Language contact, Creolization and Genetic Linguistics*. Berkeley, University of California Press.
VALDMAN, A. (1983): "Creolization and second language acquisition", in Andersen, R. (ed.). *Pidginization and Creolization as language acquisition*, pp. 212-234. Rowley (Mass.), Newbury House Pub. Inc.
VALDMAN, A. (1994): "Décréolisation, repidginisation et étiolement linguistique dans le développement des créoles", in Véronique, D. éd.
VÉRONIQUE, D. (à paraître [a]): "Des apprenants et des tâches communicatives ou faut-il établir un profil d'apprenant?", in *Actes du 9ème Colloque "Acquisition des langues": Profils d'apprenants*.
VÉRONIQUE, D. (à paraître [b]): "Interactions et altérité linguistique dans une enquête longitudinale sur l'acquisition des L2 (projet ESF)", in Véronique, D. & Vion, R. (éds.). *Des savoir-faire interactionnels*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
VÉRONIQUE, D. (1983): "Les travailleurs maghrébins en France et la pratique du français", in Calvet L. J.(éd.), *Sociolinguistique du Maghreb*, pp. 143-53, Paris, Centre de recherche linguistique, Sorbonne.
VÉRONIQUE, D. (1991): "Pratique du français par des travailleurs du Maghreb résidant en France", in *Les Français et leurs langues*, pp. 197-214, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
VÉRONIQUE, D. (éd.) (1994):. *Créolisation et acquisition des langues*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
VÉRONIQUE, D. & TRIBOLLET, J.-C. (1981): "Les comportements langagiers d'un groupe de travailleurs migrants maghrébins dans une tâche de traduction", *GRECO 13, Recherches sur les migrations internationales*, pp. 33-66.
WEINREICH, U. (1953): *Languages in contact, Findings and Problems*. New York, Linguistic Circle of New York.
WIDMER, J. (1992): "Identités linguistiques et contacts des cultures: quelques remarques à propos des statuts symboliques", *TRANEL 19*, pp. 79-94.
WOOLFORD, E. & WASHABAUGH, W. (eds.) (1983): *The social context of creolization*. Ann Arbor, Karoma Press.

BEST COPY AVAILABLE

Rôle des réseaux sociaux dans le maintien de la langue maternelle, dans le développement bilingue et dans le développement de la littéracie

Le type de développement bilingue et le maintien de la langue maternelle chez des enfants de minorité linguistique sont des phénomènes dépendants tant du développement social et culturel de l'enfant, que des idéologies prédominantes dans la société. Comment un enfant, issu de l'immigration, développe-t-il une forme de bilingualité qui lui permettra de devenir un membre à part entière de la culture d'accueil tout en maintenant sa langue et culture d'origine? En d'autres termes, comment s'intègre-t-il dans la société sans pour autant s'assimiler à la culture d'accueil?

Socialisation et enculturation

Parce que le développement de la bilingualité chez l'enfant issu de l'immigration se fait en même temps que le processus de socialisation en situation minoritaire, les conséquences développementales de ce processus ont souvent été attribuées à tort au bilinguisme qui résulte de cette situation de minoritaire. Le développement bilingue fait partie du processus d'enculturation pour l'enfant. Pour la notion d'enculturation nous nous basons sur la définition de Taft (1977): afin de devenir un membre à part entière de la société l'enfant est enculturé dans un style de vie particulier qui constitue sa culture; comme conséquence l'enfant devient culturellement compétent. Il doit acquérir les comportements qui ont un sens pour les autres et qui vont lui permettre d'attribuer un sens aux comportements des autres. En d'autres termes l'enfant doit apprendre la communication dans un contexte culturel donné.

L'enculturation débute avec la socialisation. Si l'enfant est socialisé dans un contexte familial bilingue (comme c'est le cas dans les mariages mixtes), l'enculturation impliquera deux cultures. Si, au contraire, l'enfant vit dans un milieu familial monoculturel mais est entouré d'une ou plusieurs cultures dans la société, l'enculturation se fait d'abord dans sa culture d'origine, et ensuite, lorsqu'il entre en contact avec les autres cultures il devra s'acculturé afin de s'adapter à la nouvelle culture. Par acculturation il faut entendre une adaptation de comportements culturels

déjà acquis vers une nouvelle culture. Le type de bilingualité que l'enfant développera n'est pas indépendant des processus d'enculturation et d'acculturation qui dépendront eux-mêmes de l'idéologie véhiculée dans la société qui perçoit l'enculturation comme un phénomène linéaire et exclusif ou multidimensionnel, et dans ce dernier cas l'appartenance culturelle multiple comme souhaitable ou non (Hamers & Blanc, 1983).

L'Idéologie de la société

Le maintien de la langue ancestrale, c'est-à-dire la langue de la communauté d'origine mais qui n'est pas une langue officielle du pays, est perçu comme une dimension importante de l'intégration des immigrants dans la société canadienne. Toute société mixte sur le plan culturel et ethnolinguistique doit faire un choix entre une politique d'assimilation ou de diversité culturelle. Or cette politique a des retombées pour le développement de l'enfant dans la mesure où elle l'encourage ou au contraire le décourage de maintenir une langue et une culture différentes de celles du pays d'accueil, en particulier dans la mesure où elle l'invite à se développer comme un individu bilingue et biculturelle ou au contraire à s'assimiler à la langue et à la culture du groupe dominant dans la société (Hamers & Blanc, 1989).

Jusqu'au début des années 60 l'idéologie dominante dans la majorité des pays qui accueillent des immigrants dans le but d'augmenter leur population (E.U., le Canada, l'Australie et la Nouvelle Zélande) était celle du creuset (melting-pot); cette approche est basée sur la notion que l'intégration se faisait par l'assimilation des nouveaux arrivants et par la conformité sociale et culturelle avec le groupe dominant.

Au Canada, deux sociétés fondatrices se partagent le territoire depuis la colonisation du continent nord-américain: une francophone concentrée majoritairement au Québec et une anglophone, majoritaire dans les autres provinces. Cette politique d'assimilation était appliquée dans les deux communautés avec des degrés divers de succès. Au Québec notamment l'assimilation des nouveaux venus se faisait nettement vers la minorité anglophone de la province. La politique n'en était cependant pas moins assimilatrice.

Or, depuis le milieu des années soixante des changements importants dans les politiques d'immigration ont favorisé l'idéologie du multicultu-

ralisme, c'est-à-dire l'idée que des groupes ethnolinguistiques plutôt que de s'assimiler à la majorité, doivent maintenir leur héritage culturel et linguistique dans la mesure du possible (Taylor, 1991). Cette politique s'est manifestée notamment dans la création d'un Ministère du Multiculturalisme. Elle devenait aussi plus impérieuse avec l'image changeante de l'immigration et notamment l'arrivée de minorités visibles, groupes pour lesquels une assimilation était quasi impossible. Le paysage de l'immigration du 21e siècle ne pourra plus faire appel à l'idée qu'au bout d'une génération tous les immigrants seront devenus tellement semblables qu'on ne peut distinguer leur origine ethnique.

La recherche empirique en sciences sociales, effectuée dans les dernières décennies a amené au constat de l'échec de l'idéologie assimilatrice. Pour la majorité des immigrants l'assimilation se faisait au prix d'un coût social important: au mieux, celui de ne pas avoir la même ascendance sociale que le groupe dominant, au pire, celui de la ghettoisation et du rejet social. Ce constat d'échec a amené la société a revoir son idéologie et à considérer le maintien culturel plutôt que l'assimilation comme le meilleur mode d'intégration sociale.

Effet de l'intégration

Un certain nombre de questions importantes peuvent être posées concernant les retombées d'une politique de multiculturalisme. Comment une société est-elle capable de gérer la pluralité ethnique, raciale, religieuse et linguistique? Pourquoi et comment certaines communautés sont-elles capables de maintenir leur culture et langue ancestrale alors que d'autres ne le sont pas? Pourquoi le coût de ce maintien semble-t-il plus élevé pour certaines communautés que pour d'autres? Comment l'individu réagit-il à cette intégration? Quel est le coût individuel d'une intégration?

Plusieurs psychologues sociaux se sont questionnés sur les effets que pouvait avoir une politique de multiculturalisme pour le développement individuel. Taylor (1991) suggère, par exemple, que le maintien de la culture ancestrale est fondamental pour le développement de l'identité sociale de l'individu et joue un rôle constructif dans la mesure où il fournit à l'individu un cadre de référence dans lequel sont comportement social est effectif.

La question générale sous-jacente à nos recherche est la suivante:

- si une société est capable de répondre aux exigences du multiculturalisme, comment un Canadien de première génération, c'est-à-dire né au Canada de parents immigrants, qui provient d'un entourage culturellement et linguistiquement différent tant de la majorité de la société canadienne que du milieu existant dans le pays ancestral peut-il se développer harmonieusement?
- si une société est prête à prendre une approche pluraliste, comment l'enfant qui grandit entouré de cette diversité linguistique et culturelle peut-il éviter tant la getthoisation que l'assimilation et leurs conséquences néfastes, en particulier sur le plan langagier? Comment cette intégration peut-elle se faire dans une société où les lois linguistiques régissent la langue d'enseignement comme c'est le cas du Québec (voir Hamers & Hummel, 1994).

Modèles de développement bilingue

Les recherches menées dans les dernières années sur le bilinguisme nous permettent de mieux comprendre les conditions nécessaires pour qu'un enfant puisse non seulement éviter les conséquences néfastes d'un double héritage culturel et linguistique, mais aussi celles requises pour qu'une expérience bilingue précoce soit bénéfique pour son développement cognitif et affectif.

Sur le plan socio-psychologique, Lambert (1974) a fait une distinction importante entre des formes additive et soustractive de bilingualité; dans sa forme additive, l'enfant bénéficie d'un entourage qui accorde une importance sociale équivalente aux deux langues et les présentes à l'enfant comme interchangeables pour toutes les fonctions langagières, alors que dans sa forme soustractive la langue socialement dominante a tendance à éliminer la langue maternelle minoritaire et de ce fait met en danger l'identité culturelle et le développement langagier général de l'enfant (Hamers & Blanc, 1982).

La grande majorité des recherches sur le bilinguisme et le multiculturalisme effectuées dans les dernières décennies ont non seulement confirmé l'importance du contexte social dans lequel se développe la bilingualité, mais permettent aussi de conclure que, si l'entourage social est prêt à encourager des formes additives de bilingualité, l'enfant est

non seulement capable de faire face à la complexité d'une dualité culturelle, mais qu'il va aussi en retirer certains avantages sur le plan cognitif (Hamers, 1991a). Le fait de manier deux langues plutôt qu'une en développant des compétences scolaires et littéraciés lui permet de développer sa flexibilité cognitive. Les résultats sont cependant fortement tributaires du statut social des différentes cultures présentes autour de l'enfant; la valorisation sociale des deux langues semble être le facteur crucial dans le développement de la bilingualité additive (pour une revue plus détaillée, voir Cummins & Swain, 1986; Genesee, 1987; Hamers & Blanc, 1989).

Cependant le lien corrélationnel entre le statut social relatif des deux cultures et le type de développement bilingue n'est pas parfait; les enfants provenant de milieux culturels majoritaires ne développent pas tous des formes additives de bilingualité et ils ne sont pas les seuls à le faire; moyennant une intervention pédagogique adéquate un contexte additif peut être créé en milieu minoritaire (Landry & Allard, 1987). Landry & Allard (1990) ont proposé un modèle macroscopique des déterminants de la bilingualité additive et soustractive. D'après ces auteur, la bilingualité additive complète comprendrait: (1) un haut niveau de compétence linguistique dans les deux langues, tant sur le plan communicatif que sur le plan cognitivo-académique; (2) le maintien d'une identité ethnolinguistique forte et des croyances langagières positives envers sa langue maternelle ainsi que des attitudes positives envers les deux langues; (3) l'usage généralisé de sa langue maternelle sans diglossie.

Il faut noter que cette taxonomie ne nous renseigne pas sur les liens entre les différentes caractéristiques de la bilingualité additive. La compétence bilinguistique est-elle la cause ou la conséquence d'une identité culturelle forte et de croyances positives? Landry & Allard nous proposent cependant une hypothèse intéressante: dans la mesure où la vitalité de groupe est confirmée ou infirmée par les contacts ethnolinguistiques les croyances dans la vitalité du groupe en seront affectées. Ils perçoivent le comportement langagier comme la résultante des contacts antérieurs: dans une recherche (Landry & Allard, 1985) ils ont démontré que chez la minorité francophone du Nouveau Brunswick, les croyances des parents étaient le meilleur prédicateur du maintien de la langue mater-

nelle à la maison; cependant la compétence des parents en langue maternelle joue également un rôle dans ce maintien. Le comportement langagier et le réseau individuel de contacts linguistiques (RICL) sont en même temps le résultat de la qualité et la quantité des contacts ethnolinguistiques antérieurs et le déterminant des comportements langagiers. L'intérêt de cette approche réside dans le fait qu'elle insiste sur l'importance des réseaux sociaux, tant dans la formation des croyances langagières que dans le développement de la bilingualité.

Il semble que nous devons faire l'hypothèse qu'il existe des variables médiatrices importantes entre la structure sociale qui valorise ou dévalorise les langues et le développement langagier de l'enfant. Notre recherche s'est cristallisée autour d'une meilleure identification de certaines de ces variables médiatrices. Plus spécifiquement nous nous sommes posées la question suivante:

Comment un enfant qui grandit dans un entourage multiculturel prend-il connaissance de la structure sociale autour de lui au point où cette structure parvient à influencer son développement langagier?

Dans notre modèle de développement bilingue (Hamers & Blanc, 1983; Hamers & Blanc, 1989) nous avons suggéré que le réseau social et les représentations sociales partagées sont deux variables médiatrices importantes entre le milieu social et les dimensions cognitives et socioculturelles du développement langagier de l'enfant. Le type de normes, de valeurs ainsi que le modèle langagier auquel l'enfant est exposé et qu'il intériorisera dépendra:

1) de la présence d'un ou plusieurs modèles langagiers fonctionnels et formels autour de l'enfant;
2) du fait que le réseau social autour de l'enfant est linguistiquement homogène ou hétérogène et
3) du fait que les normes linguistiques sont en compétition ou non.

Réseau social

La structure du réseau social est corrélée avec le comportement langagier: par exemple, Blom & Gumperz (1972) ont démontré l'existence du lien entre l'alternance de code bilingue et les associations personnelles. Un réseau social serré et fermé renforce l'application de normes y inclus celles concernant le comportement langagier, de sorte que les membres

de ce réseau vont adopter les normes, valeurs et comportement propres au réseau; Milroy (1980) a par exemple démontré qu'il existe une relation positive entre l'usage du vernaculaire et la densité et la multiplexité des réseaux sociaux. Un réseau social est défini par les individus qui le composent et les liens qui existent entre ces individus; le réseau n'a pas de frontières marquées. Chaque réseau peut être perçu comme le point focal d'une constellation d'amis, de connaissances, de membres de la familles, de collègues de travail, de voisins, etc... Le réseau social est important dans la mesure où il génère un statut pour l'individu et lui attribue donc une place dans la société (Breitborde, 1983).

Le réseau social peut être décrit en termes de domaines d'interactions (famille, amis, travail, école, voisins, loisirs, etc...), de densité (le nombre d'individu qui ont des relations entre eux), de multiplexité (le nombre de rôle joué par un individu), et d'homogénéité linguistique (les langues utilisées dans chacune des interactions). Chaque interaction dans le réseau peut être décrite en termes de fréquence, d'importance et de qualité. Tant les caractéristiques des interactions que celles de la structure du réseau vont modeler la représentation sociale de l'enfant. Durant le processus de socialisation l'enfant intériorise et fait sienne le système de valeurs sociales ainsi que les normes relatives au langage et aux langues; cette intériorisation l'aidera à construire sa propre représentation sociale du langage. Cette représentation inclut le sens partagé, les scripts sociaux et les valeurs sociales qui vont jouer un rôle essentiel dans le développement de l'identité culturelle. Nous percevons le réseau social et la représentation sociale comme l'interface entre les variables sociétales et individuelles qui influencent le développement bi- ou multilingue de l'enfant (Hamers, 1987).

Les pratiques langagières du réseau social de l'enfant vont jouer un rôle important dans son développement linguistique. Primo, la ou les langues utilisées tant autour et qu'avec l'enfant ainsi que les fonctions pour lesquelles ces langues sont utilisées vont déterminer sa compétence en une ou plusieurs langues. Deuxièmement, l'appropriation cognitive du langage dépendra des modèles fonctionnels et formels utilisés avec l'enfant; ces modèles sont transmis à travers le réseau social centré sur l'enfant, qui, de ce fait, développera une connaissance de leur valeur relative dans la société. Ainsi, tant la valorisation de la langue maternelle

que de la littéracie est cruciale pour le développement des compétences littéraciées (Hamers & Blanc, 1989). Troisièmement, dans un contexte multiculturel, la ou les langues peuvent agir comme symboles de l'identité ethnique.

Les attitudes envers les langues vont également jouer un rôle de premier plan, tant pour l'acquisition que pour l'usage des langues. Alors que l'enfant acquiert une ou plusieurs langues il s'appropriera également les attitudes langagières et les valorisations en pratique dans le réseau social dans lequel cet apprentissage à lieu. La valorisation positive de certains ou de tous les aspects tant fonctionnels que formels des langues déclenchera le processus motivationnel pour apprendre et utiliser la ou les langues dans certaines fonctions. Notre hypothèse est la suivante: lorsque le réseau social valorise toutes les langues autour de l'enfant dans toutes leurs fonctions, y inclus la littéracie, la chance de bénéficier d'une expérience bilingue précoce est maximisée.

La recherche

La présente étude a été développée dans le but de vérifier un certain nombre d'hypothèses avancées par ce modèle de développement bilingue. En particulier, nous nous sommes questionnées sur les liens existants entre la structure du réseau social, les caractéristiques des interactions interpersonnelles dans celui-ci, l'usage et les pratiques langagières dans le réseau et le développement de la bilingualité d'enfants néo-canadiens de la première génération.

Nous avons effectué une cueillette de données auprès de 720 enfants bilingues, dont 160 Néo-Canadiens âgés de 12 ans, ainsi qu'auprès de leur deux parents. Afin d'être inclue dans l'échantillon l'enfant devait provenir d'un milieu familial où les deux parents avaient la même origine ethnique (mesurée en termes de pays d'origine, de langue maternelle et de religion) et où la langue ancestrale était encore utilisée comme langue familiale. Les enfants néo-canadiens étaient soit d'origine grecque, soit d'origine arabe (Egyptiens chrétiens d'origine syro-libanaise). Les enfants fréquentaient soit des écoles françaises, soit des écoles anglaises et vivaient soit à Montréal, un métropole multiculturelle où les deux communautés linguistiques cohabitent avec de nombreuses communautés culturelles, soit à Québec, la capitale provinciale, une ville

à caractère essentiellement unilingue français mais où vivent quand même de petites communautés culturelles ainsi qu'une petite communauté anglophone.

Les mesures suivantes ont été prises auprès des enfants:

1) la compétence linguistique dans les deux langues officiellesainsi que dans la langue ancestrale , telle que mesurée par des tests de clozure, une auto-évaluation de la compétence pour divers activités langagières et une évaluation par des locuteurs natifs de chaque langue;
2) l'identité culturelle des enfants, mesurée par la distance sociale;
3) les attitudes envers les trois langues;
4) la perception et la valorisation des langues;
5) les caractéristiques du réseau social de l'enfant, à savoir la fréquence, l'importance et la qualité des contacts pour chacun des domaines suivants: la famille, l'école, le groupe de pairs, les organisations de jeunesse et les organisations ethniques, les services obtenus dans la communautés et les loisirs y inclus les contacts avec le pays d'origine. Des mesures de densité, de multiplexité et d'homogénéité linguistique ont été prise pour le réseau.

Auprès des parents nous avons pris des mesures d'attitude envers les deux langues officielles ainsi qu'envers le maintien de la langue ancestrale, des mesures de croyances langagières concernant les trois langues ainsi que des mesures de compétence dans les trois langues .

Enfin des informations de base concernant la langue maternelle, la classe sociale, l'histoire d'immigration, l'usage et les pratiques langagières ont été prises pour chaque famille. L'ensemble de l'enquête représentait en moyenne 22 heures d'interview par famille.

Sur l'ensemble des données nous avons appliquées des analyses multivariées (où la taille de l'échantillon le permettait, des analyses de variances et des analyses corrélationnelles.

Les résultats

Alors que nous avons trouvé une différence importante entre les Canadiens d'origine grecque ou arabe, dans la mesure où les Grecs ont une tendance à rester plus ethniques que les Arabes (ils utilisent davan-

tage le grec à la maison et au travail, ont davantage d'amis grecs, utilisent les média grecs, participent plus à des réunions de Grecs et visite plus souvent le pays d'origine), nous pouvons cependant conclure qu'une image commune se dégage chez les deux communautés. Les corrélations significatives sont généralement basses (.30 et .40). Ces résultats peuvent cependant être dû au fait que nous avons eu à manipuler un grand nombre de variables auprès d'échantillons relativement petit. La taille des échantillons ne nous a pas permis d'utiliser des statistiques plus sophistiquées.

De façon globale les résultats les plus importants qui sont ressortis de cette étude sont les suivants:

(1) le maintien de et la compétence en langue ancestrale est relié à la fréquence, l'importance et la qualité des relations interpersonnelles dans la famille.

La compétence en langue ancestrale est corrélée de façon significative avec l'importance (Pères: r =.37; Mères: 4 =.35), et la qualité (Pères: r=.34; Mères =.31) des relations parentales et dans une moindre mesure avec la fréquence des contacts avec la famille étendue (r =.24) et le groupe de pairs de la même origine ethnique (r =.28). Elle est également corrélée avec l'usage dans la famille nucléaire (r =.41) et dans la famille étendue (r = .30). L'usage de la langue ancestrale en dehors de la famille est uniquement corrélée avec la fréquence de contact avec la famille étendue (r =.22) Il n'y a aucun lien entre la compétence en langue ancestrale, la présence d'un professeur de même origine ethnique, la fréquentation de cours de langue ancestrale, ou la participation à des activités communautaires.

(2) Pour tous les niveaux d'usage et de pratiques langagières, dans les deux communautés et dans les deux villes, les enfants utilisent significativement moins la langue ancestrale que ne le font les deux parents.

En ce qui concerne l'usage des média, alors que les enfants regardent davantage la TV, la vidéo et des films et écoutent davantage la radio et des chansons que ne le font leurs parents, ils le font (ou le feraient s'ils

en avaient l'occasion) significativement moins en langue ancestrale qu'en anglais et en français que ne le font leurs parents (F = 4.74; F= 4.75; F= 5.57; F= 6.73 and F= 5.98; P<.05; .02; .05; .01; .01).

Les enfants qui fréquentent l'école anglaise de Montréal sont ceux qui semblent le moins disposés à utilisés des média dans leur langue ancestrale. De façon générale, les mères font davantage appel aux média en langue ancestrale. Ceci peut s'expliquer par le fait que dans notre échantillon la majorité des mères étaient soit ménagères ou, si elles travaillaient, le faisaient souvent dans une petite entreprise de leur groupe ethnique. Les deux parents ont des usages assez semblables des médias, sauf que les mères ont une légère tendance a écouter davantage des chansons et lire plus de livres en langue ancestrale, alors que les pères vont davantage lire des journaux et des périodiques en langue ancestrale.

(3) Les caractéristiques de réseaux ne sont pas le seul groupe de variables qui déterminent le maintien de la langue ancestrale , mais le type d'usage de la langue ancestrale (activité littéraciée versus activités sociales) et les croyances langagières du père semblent également pertinent pour le développement de la compétence en langue ancestrale.

Alors que la compétence en langue ancestrale est corrélée avec l'usage de la langue ancestrale dans la famille (r = .41), elle est davantage corrélée avec des habitudes littéraciées (livre en langue ancestrale, r =.39; écrire des lettres à des parents dans le pays d'origine, r = .36; écouter des cassettes, r = .35; regarder des films, r = .29) qu'avec des pratiques sociales (festivals ethniques, r = .20; activités religieuses, r = .17; soirées de danses, 4 = .12). L'usage de la langue ancestrale dans la famille est aussi fortement corrélée avec les croyances langagières du père: plus un père perçoit sa langue ancestrale comme ayant une forte vitalité, plus il insistera sur son usage (r = .25), alors qu'une mère qui perçoit sa langue ancestrale comme ayant une forte vitalité n'influencera que peu son usage dans le milieu familial (r = 15; NS). Cependant ce lien est le plus fort lorsque les deux parents perçoivent une forte vitalité de la langue ancestrale (r = .32)

(4) Les réseaux de groupes de pairs jouent également un rôle dans le maintien de la langue ancestrale.

Non seulement leur fréquence intervient (r = .39), mais la compétence est également meilleure lorsque les relations avec les pairs de même origine ethnique sont positives (r =.27). Comme l'enfant semble avoir un certain rôle décisionnel dans le choix des amis, il faut noter qu'il y a également un lien entre la fréquence et la qualité de ces contacts.

(5) lorsque l'enfant suit des cours de langue ancestrale il a une légère tendance a avoir une meilleure compétence dans celle-ci (r =.19); cependant la fréquence, la qualité et l'importance des relations avec ces enseignants ne sont pas liés à la compétence en langue ancestrale; pas plus d'ailleurs que les caractéristiques des contacts avec d'autres enseignants.

(6) les attitudes envers les langues, tant parentales que celles des enfants sont liées à la compétence linguistique.

Les attitudes des enfants envers la langue ancestrale sont généralement moins favorables que celles des parents; elles sont liées à leur compétence en langue ancestrale (r =.31). Celles envers la langue seconde, c'est-à-dire la langue officielle qui n'est pas la langue d'enseignement le sont dans une moindre mesure à la compétence en L2 (r =.24), mais nous n'avons pas trouvé de lien entre les attitudes et la compétence dans la langue d'enseignement. Ceci peut sans doute s'expliquer par un effet de plafonnement obtenu avec nos mesures de compétence.

Les attitudes des enfants reflètent davantage les attitudes des pères qui semblent favoriser l'anglais plutôt que le français, alors que les mères, en particulier à Québec, ont des attitudes plus favorables envers le français (Interaction sign., F = 7.07, p<.002).

Alors que tous les enfants ont exprimé des attitudes moins favorables envers leur langue ancestrale qu'envers l'anglais et des attitudes plus favorables envers leur langue de scolarisation qu'envers la deuxième langue officielle, les enfants des écoles françaises ont des attitudes plus favorables envers la langue ancestrale et envers la deuxième langue (anglais) que les enfants des écoles anglaises qui favorisent l'anglais par

rapport au français et par rapport à la langue ancestrale ($F = 6.93$; $p<.001$).

(7) tous les enfants développent une très bonne compétence linguistique dans la langue de scolarisation, mais la compétence bi- et trilingue se retrouve davantage chez les enfants des écoles françaises et est corrélée tant à l'hétérogénéité linguistique du groupe de pair qu'à l'usage des trois langues pour des activités littéraciées.

La compétence bi- ou trilingue, calculée par un score d'équilibre sur les mesures de compétence (score D entre mesures dans la langue de scolarisation - langue ancestrale; langue de scolarisation - L2) apparaît comme liée à l'usage de la langue ancestrale et de la L2 dans le réseau de pairs ($r = .41$ pour langue ancestrale; $r = .33$ pour L2). Elle est également lié à l'utilisation de la langue ancestrale et de la L2 pour des activités littéraciées (usages de livres, média, cassettes, etc...) ($r = .37$ et $.38$) alors qu'elle ne l'est pratiquement pas pour des activités sociales ($r = .16$ et $.18$). Les enfants les plus bi- et trilingues se retrouvent dans les écoles françaises dans les deux villes.

(8) L'identité des enfants reflète leur compétence linguistique et est liée à l'hétérogénéité linguistique des réseaux.

Les enfants ayant une meilleure compétence en langue ancestrale s'identifient davantage comme ayant une double appartenance ethnique (ils se classent plus souvent comme Grec-Canadien ou Grec-Québecois), alors que ceux qui sont davantage monolingues dans la langue de scolarisation s'identifient plus avec les Canadiens ou les Québécois, sans retenir leur étiquette culturelle d'origine. De même, plus un enfant est compétent en langue ancestrale, plus il perçoit son identité comme simultanément proche de la culture d'origine et de la culture d'accueil. Enfin, l'identité reflète aussi l'entourage culturel de l'enfant, les enfants vivant à Québec se percevant comme davantage Québécois, éloignés à la fois de la culture d'origine et des Anglo-Canadiens, alors que les enfants qui fréquentent l'école anglaise de Montréal se perçoivent comme éloignés de leur culture d'origine et des Québécois, mais proche des Anglo-Canadiens. Par contre, les enfants des deux communautés qui

fréquentent l'école française à Montréal se perçoivent plus proches tant de leur culture d'origine, que des Anglo- ou des Franco-Canadiens; ils se perçoivent également plus proches des autres immigrants. En résumé ils font moins un alignement unidirectionnel vers un seul groupe mais semblent davantage se situer dans un univers culturel multidimensionnel.

Notons que nous obtenons un lien entre la distance culturelle perçue (entre le moi et les groupes) et la présence de contacts avec des membres de ce groupe dans les réseaux sociaux, en particulier avec le groupe de pairs (plus on a des amis grecs, plus on parle grec, plus on s'identifie comme un Grec-Canadien ou Grec-Québecois et plus on se sent proche des Grecs) ($r = .30$; $r = .25$; $r = .23$ et $r = .27$).

Discussion et conclusion

Que pouvons-nous conclure de ces données?

A la lumière des construits théoriques actuels que nous avons sur le développement bilingue, ces résultats appuient la notion que les caractéristiques du réseau social jouent un rôle important dans le développement langagier dans un contexte bilingue. Ces résultats confirment ceux rapporter par Landry & Allard, 1990) qui ont démontré que pour des groupes minoritaires le maintien de la langue maternelle était relié à l'usage de la langue dans le réseau. Cependant nos résultats apparaissent plus complexes que les leurs. Alors que Landry & Allard ont trouvé que seule la composition linguistique du réseau est le facteur déterminant du maintien de la langue maternelle chez des adolescents et des adultes, nous avons trouvé que chez des enfants plus jeunes d'autres caractéristiques de réseau apparaissent comme également importantes. En effet, chez des enfants issus de l'immigration le maintien de la langue ancestrale est lié non seulement à son usage dans le réseau, mais aussi aux attitudes et aux croyances véhiculées par la famille nucléaire, en particulier par le père.

Un résultat important qui ressort de cette étude est le suivant: non seulement le développement de la compétence en langue ancestrale est-il lié à l'usage et aux attitudes véhiculées dans la famille, mais la fonction attribuée à la langue ancestrale semble également déterminante pour la compétence en langue ancestrale, et donc, dans le cas présent pour le

développement de la compétence bi- ou trilingue: plus la langue ancestrale est utilisée dans le milieu familial pour des activités qui incluent un aspect littéracié, plus cette compétence se développe. Cet usage semble liés aux croyances langagières des parents, et en particulier du père. En ce sens, le milieu familial et non l'école semble être le principal transmetteur des fonctions du langage. Les enfants qui étaient exposés à un fort usage littéracié de la langue ancestrale à la maison et n'avaient pas de cours en langue ancestrale ont une meilleure compétence en langue ancestrale que ceux qui suivent des cours de langue mais n'ont aucune activité littéraciée en langue ancestrale à la maison. Cette observation semble particulièrement vraie pour le test de clozure (la comparaison entre les deux groupes de 16 et 13 enfants respectivement est significative à .000).

Nous n'avons cependant pas encore exploré toutes les dimensions de ce problème: en quelle mesure cette attitude est-elle reliée à une attitude plus générale envers la littéracie ou est-elle au contraire spécifique à la langue ancestrale? Nous pouvons cependant confirmer l'importance du milieu familial dans le développement de ces activités. Il faut aussi noter que les cours de langue ancestrale sont pris en charge par la communauté, en dehors de l'école et que nous n'avons aucune indication sur le rôle que pourraient jouer des interventions pédagogiques en langue ancestrale insérées dans le système scolaire.

Il se peut que jusqu'à présent le rôle de la famille dans le développement des valeurs liées aux langues ait été fortement sous-estimé: ces résultats rejoignent d'ailleurs ceux de Tizard, Schofield & Hewison (1982) qui ont démontré l'importance que pouvait prendre la valorisation des fonctions de littéracie dans la famille dans le développement des compétences linguistiques (Hamers, 1991b). Si cette conclusion s'avère exacte elle pourrait avoir de fortes incidences pour les interventions pédagogiques qui peuvent promouvoir une approche de multiculturalisme.

La compétence trilingue apparaît comme la plus élevée chez les enfants de Montréal qui fréquentent les écoles françaises, alors qu'elle est la plus basse chez les enfants de Montréal qui fréquentent l'école anglaise. Il faut noter que dans ce dernier groupe nous avons sans doute un échantillon qui est biaisé en fonction des attitudes parentales (partiellement confirmé par les résultats): en effet, la loi québécoise ac-

tuelle exigeant la fréquentation des écoles françaises pour les immigrants, ces parents ont contourné l'exigence du français. Il faut cependant noter qu'en plus d'avoir des attitudes plus favorables envers l'anglais, ces parents ont aussi des attitudes moins favorables envers le maintien de la langue ancestrale. Les enfants qui fréquentent les écoles anglaises de Montréal ont le plus tendance à être monolingues et leurs compétences tant en français qu'en langue ancestrale sont assez réduites. Les enfants qui fréquentent les écoles françaises de Québec deviennent bilingues en français et en langue ancestrale avec une très bonne compétence en anglais.

Ces résultats confirment l'hypothèse générale de départ, à savoir que le développement multilingue trouve ses origines dans l'entourage microsocial de l'enfant (l'enfant à un réseau social davantage imposé que l'adulte dans la mesure où une bonne partie de ses activités, à commencer par l'école sont choisies par ses parents). Ils confirment aussi l'approche initiale de Lambert (1974) sur l'importance de la valorisation des langues dans le développement bilingue. La situation qui même le plus à des formes équilibrées de trilinguisme est celle où l'enfant est scolarisé dans la langue officielle la moins prestigieuse (le français à Montréal); dans ce cas l'anglais est valorisé par la société, le français, la langue officielle de la province, par le système scolaire et la langue ancestrale par le milieu familial. Si dans ce cas le milieu familial offre une forte valorisation de la langue ancestrale en insistant sur son usage pour des activités littéraciées, celle-ci se retrouvent également valorisée par l'enfant. La langue de scolarisation se trouve être celle qui correspond à la meilleure compétence de l'enfant.

Il faut cependant noter que plus un enfant est bi- ou trilingue, plus ses résultats au test de clozure en langue de scolarisation sont élevés (r = .24 entre score de bilingualité et résultats au test de closure en langue de scolarisation. Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse qu'une bilingualité additive entraîne certains avantages sur le plan cognitif. Il faut cependant tenir compte du fait que nos mesures sont trop rudimentaires pour élaborer davantage sur ce point.

Enfin, notons que, à condition que la fonction de littéracie de la langue ancestrale soit encouragée par le milieu familial, ces enfants peuvent devenir des trilingues avec une bonne compétence dans les trois langues. Il

faut cependant noter que cet encouragement donné à la langue ancestrale ne se fait pas isolé d'autres aspects du comportement langagier et qu'il est lié à des attitudes favorables et des croyances positives de la part des parents. Ce développement multilingue est aussi lié à l'existence de réseaux linguistiques ouverts et hétérogènes, en particulier en ce qui concerne le groupe de pairs.

Enfin, notons que le développement de l'identité culturelle de l'enfant semble également liée à son expérience langagière. Nous ne pouvons cependant pas conclure si ce lien est directe ou s'établit à travers des variables médiées. Le maintien de la langue ancestrale va de paire avec le développement d'une identité à deux volets (on est davantage Grec-Canadien ou Grec- Québecois) que Grec ou Canadien/Québcois); en même temps on se perçoit comme plus proche de ces différents groupes.

En résumé, le développement bilingue de l'enfant issu de l'immigration est essentiellement tributaire de son microcosme social, et d'abord des attitudes et croyances véhiculées dans sa famille immédiate. Cependant les pratiques langagières de la famille, tant en termes de choix de langue, que de fonctions pour lesquelles ces langues sont utilisées vont également déterminer ce développement. En deuxième lieu, les pratiques langagières dans le groupe de pairs sont également importantes; il faut cependant noter que l'accès aux pairs de la culture d'accueil est rendu possible par les parents. Un développement multilingue dont l'enfant bénéficie est possible dans certaines circonstances. Il faut aussi noter, que comme dans tout domaine éducatif, ces conditions ne sont pas d'office présentes mais doivent être crées autour de l'enfant

Université Laval
Quebec, Canada.

Josiane F. HAMERS

Bibliographie

BLOM, J. P. & GUMPERZ, J. J. (1972): "Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway". In J.J. GUMPERZ & D. HYMES (Eds) *Directions in Sociolinguistics*, New York.

BREITBORDE, L.B. (1983): "Levels of analysis in sociolinguistic explanation: Bilingual code switching, social relations and domain theory". *International Journal of the Sociology of Language, 39*, 5-43.

CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1986): *Bilingualism in Education*. London, Longham.

GENESEE, F. (1987): *Learning through Two Languageas*, Cambridge, Newbury House.

HAMERS, J. F. & HUMMEL, K.M. (1994): "The francophones of Quebec: Language polivies and language use". *International Journal of Sociology of Language, 106*, 127-152.

HAMERS, J. F. (1987): "The relevance of social network analysis in the psycholinguistic investigation of multilingual behavior". In M. BLANC & J.F. HAMERS (Eds.) *Problèmes théoriques et méthodologiques dans l'Etude des Langues/Dialectes en Contact aux Niveaux macrologique et micrologique*. Québec, Centre International de Recherche sur le Bilinguisme, B-160, 64-75.

HAMERS, J.F. & BLANC, M. (1982): "Towards a social-psychological: Model of bilingual Development". *Journal of Language and Social Psychology, 1*, 29-49.

HAMERS, J.F. & BLANC, M. (1983): *Bilingualité et Bilinguisme*. Brussels: Mardaga, Série Psychologie et Sciences Humaines, 129.

HAMERS, J.F. & BLANC, M. (1989): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

HAMERS, J.F. (1991a): "L'ontogénèse de la bilingualité". In A.G. REYNOLDS (Ed.) *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert. Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum Associates, 127-144.

HAMERS, J.F. (1991b): *Heritage Language Maintenance, Bilingual Development and Social Networks*. Paper presented at the 4th International Conference on Language and Social Psychology, University of California, Santa Barbara, August 18-23, 1991.

LAMBERT, W.E. (1974): "Culture and Language as Factors in Learning and Education". In F.E. ABOUD & R.D. MEADE (Eds) *Cultural Factors in Learning*. Bellingham, Western Washinton State College.

LANDRY, R. & ALLARD, R. (sous presse): "Ethnolinguistique vitality and subtractive Identity". *Submitted Journal of Language and Social Psychology*.

LANDRY, R. & ALLARD, R. (1985): "Choix de la langue d'enseignement: une analyse des parents francophones en milieu sosutractif". *Revue canadienne des langues vivantes, 44*, 480-500.

LANDRY, R. & ALLARD, R. (1987): "Etude du développement bilingue chez les Acadiens des provinces Maritimes". In R.Théberge & J. Lafontaine (Eds) *Femain, la francophonie en milieu minoritaire?* Winnipeg: Centre de recherche du Collège Saint-Boniface.

LANDRY, R. & ALLARD, R. (1990): "Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique". *Revue canadienne des langues vivantes, 46*, 527-553.

MILROY, L. (1980): *Language and Social Networks*. Oxford, Blackwell.

TAFT, R. (1977): "Coping with unfamiliar cultures". In N. Warren (Ed) *Studies in Cross-Cultural Psychology*. London, Academic Press.

TAYLOR, D.M. (1991): "The social Psychology of racial and cultural Diversity: Issues of Assimilation and Multiculturalism". In A.G. REYNOLDS (Ed.) *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert. Hillsdale, N.J., Laurence Erlbaum Associates, 1-19.

TIZARD, J., SCHOFIELD, W.N. & HEWISON, J. (1982): "Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading". *British Journal of Educational Psychology, 52*, 1-15.

BEST COPY AVAILABLE

De l'oral à l'écrit en français langue étrangère: Les procédés d'intégration discursive

I. Un problème spécifique: les procédés d'intégration discursive

La production d'un discours à l'oral ou à l'écrit, de manière polylogale ou monologale exige un double savoir faire linguistique. Il est nécessaire de contribuer à la "mise en mot", à l'"intégration syntaxique" des unités linguistiques dans des unités d'ordre supérieur jusqu'au niveau maximal (cf Benveniste 1975) de la phrase ou la "clause" pour reprendre la proposition de Berendonner et al.. Il est nécessaire aussi simultanément d'organiser cette clause de manière à ce que contextuellement elle s'intègre dans le contexte discursif, produit par le seul scripteur dans le cas de l'écrit, produit par les deux interlocuteurs dans le cas de l'oral conversationnel. Si le besoin de mise en place d'une cohésion est le même, par contre, il est certain que les risques de non cohésion, le degré de cohésion exigible et les moyens d'atteindre cette cohésion sont relativement différents à l'écrit et à l'oral:

> *... le fait que... le contexte de l'écrit est l'écrit lui même exige de la part du lecteur-rédacteur, d'une part une capacité à contrôler le niveau d'explicité des textes écrits, d'autre part une maîtrise de leur cohésion qui exige souvent une gestion intentionnelle de la syntaxe et de l'agencement des phrases entre elles. Autrement dit des compétences métalinguistiques, métasyntaxiques, et métatextuelles, rarement mobilisées, quoique mobilisables, à l'oral (J.-E. Gombert 1991: 146)*

A l'écrit comme à l'oral, le discours peut être considéré comme organisé localement sur plusieurs plans (cf Charolles 1988, Adam 1990a, 1991, cf aussi pour un modèle plus dynamique, les instances d'opérations discursives postulées par Bronckart et al 1985, Schneuwly 1990). Chacun des plans théoriques ainsi distingués, isole un mode de continuité discursive:

- Les "chaînes" gèrent la cohésion thématique et référentielle;
- les "portées" organisent la mise en voix du discours (prise en charge des propositions, mono ou polyphonie ...);
- les "périodes" résultent de l'assemblage argumentatif ou hiérarchique des propositions en paquets organisés par des marqueurs divers;

- les "segments" enfin, par le découpage du flux discursif qu'ils proposent permettent au récepteur de mieux programmer son activité d'interprétation.

1.1. Oral et écrit:

"Speech typically consists of chains of coordinated and adjoined clauses, writing by contrast is marked by full subordination and embedding"

Kress (1982)

Parmi ces quatre phénomènes, deux semblent être plus centraux dans l'organisation du discours oral, et deux autres dans l'organisation du discours écrit.

L'organisation en portées et en périodes semblent ainsi cruciale dans l'interaction orale. Au plan de la portée, le marquage de la qualité de la prise en charge énonciative est déterminant pour la poursuite de l'échange. On constate donc la récurrence des repérages énonciatifs explicites du type "Moi, mon papa, sa bicyclette, elle ..." où les détachements successifs (cf. N. Dupont 1987) servent à situer par un certain nombre d'étapes progressives, le thème de l'énoncé par rapport à l'énonciateur. (cf aussi les *"Moi, j'ai mon X qui..."*, *"Moi j'ai vu (entendu, remarqué ...) un X qui ...."*). On a pu risquer l'hypothèse que ces détachements relevaient d'une organisation universelle, pré linguistique, que l'on retrouve dans les proto-phrases binaires des enfants. Ils semblent cependant beaucoup plus fréquents en français que dans d'autres langues, l'anglais par exemple.

Au plan de la période, l'énoncé oral, ne pouvant, pour des raisons de difficulté de codage comme de décodage, utiliser a priori les ressources qu'offre au scripteur la syntaxe de la phrase complexe, va s'organiser sur des bases différentes, utilisant les ressources suprasegmentales de la voix: l'intonation et le rythme en particulier. Nous redirons avec Halliday (1985) qu'il ne s'agit pas d'un sous système simplifié par rapport à l'écrit, mais qu'au contraire cette organisation de l'oral, qui doit satisfaire à des contraintes contextuelles et cotextuelles plus nombreuses qu'à l'écrit, a toutes chances d'être plus complexe et d'utiliser concurremment des moyens plus diversifiés.

Inversement les agencements de chaînes seront moins centraux dans la mesure où les interventions monologales ne peuvent, dans une conversation normale, avoir l'étendue d'un discours écrit pour des rai-

sons d'acceptabilité sociale évidentes.Dans la mesure aussi où l'énonciateur peut désambiguïser son message par d'autres moyens propres à la communication in praesentia. Il s'agit de toutes les marques propres à "l'appareil formel de l'énonciation" en particulier des démonstratifs déictiques parmi lesquels le "ça", qui peut reprendre aussi bien un objet verbal (*ça, c'est ce que tu dis!*") qu'un objet matériel du contexte, joue un grand rôle. Si les moyens linguistiques ne sont certes pas les mêmes d'une langue à l'autre, par contre, il y a de fortes chances pour que le procédé communicatif soit universel.

Quant à la segmentation, elle s'opère à l'oral par des moyens verbaux, spécifiques dont les marqueurs de structuration de la conversation (m.s.c.) en particulier (Roulet et al 1985). Dans un travail déjà ancien (Bouchard 1983) nous avions montré le rôle fonctionnel que joue le troisième temps de l'échange, l'évaluation, dans la ponctuation du dialogue pédagogique. Il n'est pas indifférent justement que beaucoup de m.s.c., désémantisés, soient à l'origine des adverbes évaluatifs, positifs, comme "bon", "bien" ...

I.2. Microstructure et apprentissage de l'écrit:

Le passage à l'écrit pour les apprenants déjà débrouillés à l'oral, va donc se matérialiser par cette modification des procédés microstructurels d'agencement des chaînes, des périodes et des segments, plus ou moins couteux en moyens linguistiques.

La segmentation est largement translinguistique et sémiotique et en conséquence ne pose de problèmes "que" culturels de guidage du lecteur. Par contre la périodisation déjà va demander l'utilisation de connecteurs ou d'organisateurs interphrastiques spécifiques à la langue cible et plus encore l'utilisation de toutes le ressources de la subordination et de l'organisation de la phrase complexe. Mais c'est l'agencement des chaînes qui sera sans doute le plus couteux en moyens linguistiques "fins", fonctionnant non seulement au niveau de la proposition mais aussi à celui du groupe nominal (détermination,, nominalisation, pronominalisation ...).

Ce passage à l'écrit en langue étrangère sera, sans aucun doute, grandement facilité par la maîtrise de ce "second" type de communication dans la langue maternelle. Remarquons cependant que ce ne sont pas les mêmes moyens linguistiques qui permettent l'intégration discursive en langue maternelle et en langue étrangère, et même, que, quand ces

moyens sont comparables, leurs modes d'utilisation peuvent être différents, occasionnant des "erreurs pragmatiques" (Péry-Woodley 1991, Bouchard 1992) sur lesquelles nous reviendrons.

Dans l'acquisition/apprentissage d'une compétence communicative globale en langue étrangère, il y a donc lieu de prévoir un moment d'apprentissage, où cette difficulté, le passage d'une cohésion orale à une cohésion écrite, va être rencontrée par les non natifs (comme par les natifs apprentis-scripteurs d'ailleurs). Le problème se pose plus rarement dans l'ordre inverse, cohésion écrite puis cohésion orale, pour des raisons d'organisation méthodologique de l'enseignement des langues étrangères. La large domination actuelle des méthodes centrées sur l'oral a pour effet la sensibilisation de plus en plus précoce des apprenants à une organisation dialogale des discours, mêmes si ces "dialogues des méthodes", comme la morphosyntaxe de l'oral qu'ils donnent à lire/entendre, et encore plus la morphosyntaxe de l'oral qu'ils proposent effectivement à l'enseignement, sont très loin de l'organisation grammaticale et discursive de l'oral authentique.

C'est cette phase d'acquisition, ou/et ce moment de l'apprentissage, en fle comme en flm, que nous (persistons à) étudions(er). Il nous semble en effet que, ces plans microtextuels d'organisation de l'écrit, restent paradoxalement oubliés alors même que leur maîtrise est socialement extrêmement discriminante. La maîtrise discursive correspondante n'est que peu acquise naturellement (avant ou) sans mise en jeu de l'institution scolaire et de l'apprentissage guidé. Elle nécessite l'emploi constant d'un "contrôleur" (Krashen 1981) appris scolairement.

Mais on observe également qu'elle ne se développe en fait que, simultanément ou en décalage par rapport à cet apprentissage scolaire, grâce à une acquisition continuée qui ne s'opère que si les sujets sont réellement exposés à des genres discursifs écrits diversifiés. En bref la discursivité (longue), peu acquise naturellement est mal apprise scolairement. L'institution scolaire trop souvent renvoie sa maîtrise à l'intuition et au bon goût, par méconnaissance des phénomènes propres à la textualisation, à l'emballage de l'information (cf Woodley 1992). Ce statut ambigu nous semble pour une large part à l'origine du malaise de beaucoup d'adultes devant l'écriture.

II. Mode d'approche de la production écrite:

Tous les produits écrits n'offrent pas les mêmes possibilités d'étude:

- **Les textes littéraires** sont surtout étudiés a posteriori. Le recours aux manuscrits permettant toutefois une critique "génétique", prenant en charge les étapes de production du texte telles qu'elles sont partiellement perceptibles à travers les différentes *éditions*, les différents *états* des manuscrits ou, à la surface de ceux-ci, les *ratures* et *"paperolles" (Proustiennes)* qui manifestent ses réélaborations successives (cf. Grésillon et Lebrave 1982), l'équivalent des **bribes,** caractéristiques du processus de production oral (cf Blanche-Benveniste 1991). Mais cette méthode ne peut résoudre un problème crucial de la production discursive, celui de l'établissement de sa chronologie précise ou plus encore de sa généalogie. Il ne peut montrer comment l'influence d'une modification ponctuelle peut retentir sur d'autres modifications en aval ou même en amont.
- Par contre, les **discours écrits ordinaires** (Dabène M. 1987) peuvent être étudiés, eux, de plusieurs manières, au cours de leur processus de production même (cf Bereiter et Scardamalia 1987, Bouchard 1988, 1991 a b c, David 1991, Schneuwly 1991), et en particulier par notre méthode interactionnelle "du produit au processus".

Après avoir analysé les caractéristiques positives (phénomènes récurrents) ou négatives (fautes) du produit nous recherchons leurs circonstances et leur mode de production. Pour ce faire, nous analysons, dans un second temps, chacun des épisodes de production correspondants, à travers l'image qu'en donne l'interaction verbale entre les coscripteurs.

Cette procédure a été et sera utilisée par rapport à différentes situations de production collective. Les données que nous pouvons faire varier sont en effet nombreuses. Il peut s'agir des caractéristiques des coscripteurs: age, formation, contrastes pouvant être créés entre eux afin de modifier le format de collaboration ... Il peut s'agir aussi du type et/ou du genre de discours visé et de la situation de lecture proposée. Il peut s'agir enfin du matériel d'appui fourni, afin de modifier, sinon toujours de faciliter, le processus de production: production à partir de documents écrits à réutiliser partiellement, à partir de documents iconiques, à partir de stocks d'informations prenant telle ou telle allure linguistique ...

Dans le cas présent il s'agit de la production par des étudiantes étrangères, s'appuyant sur un document iconiqued'un discours explicatif destiné à d'autres étudiants. Le but explicite poursuivi est de faire présenter l'organisation de la Communauté Economique Européenne par des étudiantes européennes (écossaises) à des étudiants non-européens. Le do-

cument iconique a pour effet immédiat de permettre de dépasser les blocages dus à une connaissance insuffisante du référent. Il a pour effet secondaire d'influencer la planification du discours produit, qui pour une part traduit linéairement, en langue naturelle, l'information spatialisée qu'il propose. Il leur faut donc *"à la fois mettre en relation des éléments séparés spatio-temporellement dans la chaîne écrite et marquer l'absence de relation entre éléments pourtant proches" Fayol & Schneuwly (1886: 231).*

Alors qu'un document d'appui discursif aide la mise en mots, un document iconique aide la mise en discours au niveau de son organisation globale: macrostructure sémantique surtout et plan de texte séquentiel pour une part.

II.1. Etude du produit:

(cf annexe 1 pour la présentation du produit discursif réalisé et annexe 2, pour la mise en rapport quantitatif du produit et du processus)

Nous nous intéresserons ici uniquement à la microstructure du produit où se déploient les quatre plans présentés plus haut.

Le discours se présente sous la forme de huit petits paragraphes. Les deux premiers et le dernier sont consacrés à ce que nous appelons la mise sous tension interne du discours (cf configuration chez Adam).

Les paragraphes initiaux introduisent l'hyperthème en le problématisant pour attirer l'attention du lecteur (cf "orientation" Labov 1972, 1982). Le discours qui suit est présenté comme destiné à (et donc capable de) résoudre un paradoxe (léger!): le fait que les instances de la CEE tout en étant très liées sont en même temps très différentes. Scarcella (1983) remarque que par manque de familiarité avec leur lecteur natif, les alloglottes *"tend to use longer but less effective orientations ... less efficient at engaging the reader's attention"*.

Le paragraphe final constitue, de manière plus (cyniquement!) préméditée par la locutrice n°1 (Ah! peut-être qu'on pourrait dire quelque chose comme ça ... quelque chose de très prétentieux ... pour finir... Il faut une phrase pour finir), une coda rhétorique. C'est une évaluation positive du dispositif décrit, qui montre qu'il n'est pas nécessaire d'aller au delà puisque le dispositif comme la ... description sont satisfaisantes! Les cinq autres traitent chacun d'une des institutions du dispositif institutionnel européen, tel qu'il est présenté sur le document iconique inducteur. Mais chaque paragraphe à son tour est constitué d'un nombre va-

riable de phrases, dont les contours, là encore ne vont pas de soi. Nous examinerons comment se décide cette double segmentation du discours et comment le fonctionnement des autres plans joue avec ces ruptures "pour l'oeil".

Chaque phrase ainsi délimitée correspond, en effet, à une certaine organisation de l'information en ensembles matériellement circonscrits, au sein desquels une hiérarchisation peut être créée par subordination, transformation, des propositions de base telles qu'elles sont traduites du document iconique... Remarquons que cette délimitation des ensembles propositionnels à l'intérieur de la phrase, au moyen de la ponctuation peut poser également des problèmes de mise en oeuvre. L'organisation en périodes du discours s'ancre sur ces différents procédés de délimitation des macropropositions (Adam 1991), fonctionnant de pair avec les marqueurs de coordination ou de subordination de la phrase complexe et les connecteurs et organisateurs interphrastiques. Cette élaboration des périodes sera notre second objet d'étude.

Enfin nous observerons le fonctionnement des chaînes, la manière dont les liens thématiques sont maintenus dans le texte au delà de ces segmentations et de ces "parenthèsages" (périodes), pour reprendre l'expression de J.M. Adam. Il sera intéressant d'examiner comment les coscripteurs se partagent ces tâches en partie conflictuelles (lier et découper) tout au long de l'élaboration du discours collectif.

Nous n'aborderons que très incidemment le problème des "portées", dans la mesure où le type de tâche proposée induisait une neutralisation de l'énonciation. Le seul changement de portée perceptible à la surface de ce discours neutre ("on-vrai"), qui n'engage pas vraiment les coscripteurs, se situe avec la coda évaluative finale. Pour conclure l'écrivant feint de s'engager un peu plus en prononçant un jugement "personnel" sur le fonctionnement du dispositif institutionnel européen décrit, avec le verbe "permet". On a vu qu'en fait ce qui était ainsi permis, c'était une pause bien méritée pour les rédactrices!

III. Le travail collectif d'intégration discursive:

III.1. Les segments: mise au point linguistique et sémiotique

En tant qu'activité plus sémiotique que linguistique, ce travail de mise au point de ce que nous appelons habituellement le paradiscours, pourrait avoir un statut marginal dans une étude sur l'acquisition/apprentissage des procédures microdiscursives. En fait il n'en est rien dans la mesure

où la segmentation introduite est déterminante pour le guidage du lecteur mais aussi dans la mesure où cette segmentation implique des opérations concomitantes, totalement linguistiques celles là, sur les autres plans.

III.1.1. Segmentation et ponctuation:

La ponctuation en tant que telle n'est jamais évoquée explicitement au cours de l'interaction. Cette absence de verbalisation montre que c'est, L.2, la secrétaire de séance, qui s'en charge et que cette mise en oeuvre ne pose pas de problème, après coup, à L.1, puisqu'elle ne propose aucune correction. Il est vrai qu'elle semble plus s'intéresser à l'avancement du travail collectif qu'à sa révision: il ne semble pas qu'il y ait de relecture du discours produit par aucune des participantes. Les seules manifestations métadiscursives de L1 ayant trait à la segmentation qui ont une influence sur la ponctuation, portent sur la longueur des phrases et correspondent à son désir de produire un texte simple, construit avec des phrases et des paragraphes courts, évitant les enchaînements de relative que propose sa camarade (266-1, 279-1).
La seule verbalisation traitant explicitement de la ponctuation, vient de L.2 et porte sur un phénomène un peu marginal, l'utilisation des parenthèses (509-2) (*Ouais, "si on discute", mais c'est entre parenthèses, "si on discute..."*). Le désir de L.2 semble bien d'ailleurs de montrer, par l'utilisation de ce moyen marginal, le caractère marginal qu'elle prête à l'exemplification que lui impose L.1 un peu contre son gré (538-2)(*Mais, c'est pas nécessaire tout ça.*)

Les problèmes de ponctuation existant dans le discours produit ne sont donc pas relevés par les co-scriptrices alors que la mise en paragraphes est une source importante de discussion tournant autour d'un argument tout aussi important pour la phrase, la taille des "paquets d'information" à fournir au lecteur.

III.1.2. Segmentation et paragraphes:

Le discours produit est segmenté, par des "blancs", sauts de ligne, alinéas, en de nombreux et courts paragraphes. Cette segmentation correspond, nous l'avons évoqué, à l'organisation spatiale de l'image inductrice. Mais il n'empêche que cette activité de segmentation ne va pas de soi pour les deux co-scriptrices. Elle est l'occasion d'échanges récurrents, où les interlocutrices occupent des positions stables. La locutrice

n°1 est celle qui propose les segmentations (279-1: *Commençons peut-être un nouveau paragraphe*. 571-1*: ... et puis on commence un autre paragraphe pour le, la, ça...*), comme celle qui expose la règle de constitutions des paragraphes,(391.1: "*Autre instance, nouveau paragraphe, hein!*") ou l'intérêt communicatif de cette segmentation .

La locutrice n°2, qui est également la secrétaire de cette séance d'écriture collective est beaucoup moins sensible à cette opération. Elle ne retient pas toutes les propositions de sa condisciple (ex: 279-1, 571-1). Cependant elle assure le travail de segmentation implicitement dans tous les autres cas, en suivant implicitement la "règle" verbalisée en 391-1 par L.1, sauf en 571.1 où elle commet une infraction par rapport à cette règle, en traitant de deux instances, dans le même paragraphe .

En définitive, l'activité métalangagière de segmentation, sur laquelle insiste L.1, n'est donc pas linguistique mais sémiotique. Passant sous silence la ponctuation, elle vise à assurer la visibilité, dans le discours en langue naturelle, des segments distingués iconiquement par le document de départ.

III.1.3. Segmentation et activité métalangagière:

La segmentation nous donne à voir trois manifestations différentes de l'activité métalangagière. Dans la mesure où le retour à la ligne, décision volontaire, peut être considéré comme "*une marque de la fonction métalinguistique en oeuvre* C. Fabre p.39), on peut estimer que L.2 opère métalangagièrement, d'une première manière, sans explicitation verbale.

L.1, par contre, explicite ce qu'elle veut faire en utilisant un terme spécialisé de la langue générale (en 279-1 par exemple). Il s'agit d'un deuxième type de manifestation, explicite cette fois ci, de l'activité métalangagière. Celle ci concerne une inscription à venir, comme très souvent lors de rédactions collectives. A ce propos, l'affirmation générale de (C. Fabre 1990: p.52) comme quoi le métalinguistique ne peut apparaître qu'après coup, comme quoi *les manifestations méta(langagière)s ont toujours un caractère second* semble beaucoup trop rapide et induite par son objet de travail propre, la rature.

Enfin, en 391, L.1 verbalise non pas une activité ponctuelle mais une "règle" opératoire pour l'ensemble de la tâche, atteignant ici un nouveau degré de généralisation donc d'abstraction métalangagière, dont L.2 ne donne pas d'exemple.

III.2. L'élaboration des périodes:

Ce plan d'organisation textuelle, plus grammatical, est traversé par la frontière entre phénomènes phrastiques et phénomènes discursifs. Il regroupe l'emballage de l'information produit par la phrase complexe, et celui auquel contribuent les connecteurs et les marqueurs interphrastiques. Ces deux procédés contribuent au parenthèsage dont parle Adam: ils permettent d'indiquer des degrés de solidarités entre propositions.

III.2.1. Période et phrase

Si l'analyse textuelle rapproche ces phénomènes par contre nos traditions scolaires les séparent, mettant l'un au centre de la grammaire (cf l'analyse logique) et ... oubliant l'autre pour l'essentiel. Dans des situations pédagogiques, comme celle que nous étudions ici, cette différence de représentation "scolastique" reparaît dans les attitudes des co-scripteurs qui vivent encore dans l'institution scolaire. L'une (L.2) va le manifester dans son comportement langagier, en utilisant massivement un moyen d'intégration syntaxique faible, la création de relatives appositives en "qui":

ex: 1° phrase:

La CEE se constitue de quatre instances qui sont étroitement liées, qui ont des fonctionnements et des compositions très divers.

Ce procédé récurrent permet d'intégrer dans la même unité phrastique des propositions, "relatives" à un même substantif préalable. Le procédé est si usuel chez cette non native qu'elle a tendance à introduire immédiatement le pronom relatif, puis dans un deuxième temps de faire une pause avant/afin de produire la proposition elle même. Elle semble produire un bon exemple d' *"associative writing"* (Bereiter 1980):

"By processes much like those involved in free association, the topic would give rise to a first utterance, something in the first utterance would provide a cue for a second, and so on..." Bereiter & Scardamalia (1987: 343)

Il s'agit plus d'une coordination que d'une subordination: on n'aboutit à aucune hiérarchisation de l'information mais à une pure linéarisation. Nous avons montré ailleurs cependant (Bouchard 1992) que cette utilisation "périodique" du "qui" pouvait avoir aussi une origine orale. On

trouve dans un oral natif, pas forcément soutenu, des "empilements" de relatifs avec ou sans répétition de l'antécédent, permettant précisément la constitution de périodes, se renforçant grâce à une structure rythmique:

ex: (journaliste, télévision suisse romande)
... nous allons débattre ce soir, en direct et en public de/
l'initiative fédérale ***qui*** *vous est proposée le 25 Novembre*
et ***qui*** *propose la suppression de l'armée et la mise en place d'une politique globale de paix*
une initiative spectaculaire
une initiative ***qui*** *a été considérée à son origine tout à fait comme farfelue*
et puis ***qui*** *a obtenu les 100000 signatures nécessaires pour être soumise au peuple*
et ***qui*** *aujourd'hui on peut le dire ouvre un débat de fond ...*

L'autre scriptrice (L.1) va montrer sa capacité à se distancier de cette construction appositive simple, sans valorisation rhétorique par sa compétence procédurale comme déclarative. Si elle est à l'origine d'autant de relatives (cinq) que sa camarade, il s'agit cette fois ci essentiellement (4 sur 5) de relatives déterminatives, présentant un degré bien différent d'intégration syntaxique (cf Berendonner, Reichler-Béguelin 1989: 117). D'autre part, au moyen d'interventions métalangagières implicites et explicites, elle refuse (4 fois: 268-1-, 337-1, 703-1...) des prolongements de phrase par ajout de relative appositive:

ex 1: intervention métadiscursive implicite:

265-2 ..."pour les députés qui vont constituer l'assemblée européenne..."
266-1 Parfait, et c'est tout
267-2 ..."qui se constitue de/"
268-1 Non, pas encore
269-2 de, de combien de gens? y a combien de....?
270-1 Je sais pas, mais c'est pas important

ex 2: intervention métadiscursive explicite:

"C'est ***meilleur*** *pour le français de le dire avec le "qui" et tout ça, mais c'est pas assez simple" (411.1)*

Elle oppose consciemment intégration syntaxique, valorisée par l'école comme preuve de maturité syntaxique, et intégration discursive, évaluée du point de vue de son efficacité communicationnelle générale. Les ob-

BEST COPY AVAILABLE

servations effectuées par les psychologues du langage tendent à prouver que l'utilisation tactique" de la ponctuation en vue d'une recherche d'effet sur autrui est un phénomène relativement tardif (cf. Fayol & Schneuwly (1986: 231)).

Il semble en quelque sorte, si on cumule les observations faites au sujet des segments et ces premières constatations portant sur la période que, alors que L2 n'envisage la tâche que comme une "mise en mots", L1 seule ait atteint le niveau de compétence (au sens d'automatisation des opérations de bas niveau) lui permettant de l'aborder comme une mise en discours (pour une autre hypothèse en terme de "profil" individuel cf Bouchard 1992).

Quand elle-même se voit refuser avec raison une relative par L2 ...

789-2 ouais ok, "ça exerce aussi un contrôle..."
790-1 "sur les règlements qui établissent..."
791-2 "établis par, établis par..."
792-1 Mais moi j'avais fait ***un joli verbe***

... elle réagit auto-ironiquement en invoquant aussi la qualité "en soi" de la grammaire, telle qu'elle apparaît dans la salle de classe lors de l'apprentissage guidé.

III.2.2. Saillance et acquisition:

Cet exemple de modification du comportement linguistique de L2, qui, en fin de tâche, combat chez L1 sa propre tendance à trop utiliser les relatives, pourrait être la base d'une hypothèse acquisitionnelle ... à exprimer avec toute la prudence nécessaire! On peut se demander en effet si ce ne sont pas les quatre refus de L1, argumentés métacommunicativement, qui sont à l'origine de cette modification. Une succession de conflits sociocognitifs, résolus de la même manière, et dont la récurrence même rend "saillant" le fait linguistique en cause, serait alors le point de départ non pas d'une modification du système intermédiaire de L2 mais au moins de son utilisation de ce système. La production collective de discours apparaîtrait bien alors comme une situation de résolution de problème où l'interaction, "*la recherche d'une Issue positive au conflit social possible entraîne la quête d'une solution cognitivement satisfaisante, permettant à chacun de progresser dans l'évolution de son mode de résolution*" (Doise et Mugny 1981 in Halté 1992. p.119).

Par contre ce corpus nous donne l'exemple d'autres cas où des interactions, ponctuelles et non pas récurrentes d'une part, non conflictuelles d'autre part, bien qu'ayant toutes les caractéristiques des "situations po-

tentiellement acquisitionnelles" n'aboutissent pas à une stabilisation du savoir linguistique négocié:

145-1 "et le cour ..." le cour ou la cour?
146-2 La, la, le cour, la cour de justice, le cour, le cour?
147-1 J'sais pas
148-2 Le cour?
149-1 Shirley! (interpelle une étudiante du groupe) c'est LE cour ou LA cour?
150-2 Le cour ou la cour... de justice?
151-1 Le cour ou la cour... de justice?
152-S La
153-2 La cour de justice
154-1 la
155-2 "La cour de justice"
156-1 "et la cour de justice", voilà!

Malgré plusieurs prises en compte effectives, plusieurs reprises explicites de la forme correcte de 153-2 à 156-1, on constate plus loin dans l'élaboration du texte, au paragraphe 7, le retour à la forme erronée. La simple saillance par mention n'offrirait pas un relief suffisant pour aboutir à une acquisition.

III.2.3. La période au delà de la phrase:

Elle est surtout indiquée à l'écrit par les connecteurs et les organisateurs textuels.

III.2.3.1. Les organisateurs textuels:

A la surface du discours produit par L1 et L2 nous avons une seule manifestation de ce type, le "premièrement" placé en tête du troisième paragraphe. Elle constitue un intéressante faute discursive: en soi, ce "premièrement" n'a rien d'erroné (encore qu'un natif puisse lui préférer un "tout d'abord") mais en tant que "marqueur d'intégration linéaire" il doit être suivi par une série plus ou moins longue d'organisateurs du même type qu'il annonce, d'une certaine manière. C'est donc son isolement qui le rend fautif. La difficulté rencontrée par les alloglottes est là encore susceptible de plusieurs analyses: saturation cognitive tendant à faire oublier les phénomènes autres que microscopiques ou macroscopiques (cf Bouchard 1992b), mais aussi non maîtrise de ces m.i.l., oubliés souvent dans l'enseignement. Cette seconde hypothèse qui n'annule d'ailleurs pas la première semble confortée par l'effort maladroit fait, un

peu plus loin, par les deux coscriptrices pour produire un effet d'intégration linéaire. Pour clore la série ouverte par "premièrement parlons de ...", au lieu d'utiliser une formule du type "enfin présentons ...," elles attaquent le paragraphe sept par une proposition indépendante métadiscursive "*Il reste seulement la quatrième instance à être expliquée*". Nous avions déjà souligné dans un travail précédent (Bouchard 1992) la proximité entre ces m.i.l. adverbiaux "*premièrement parlons de...*" et les "auxiliaires aspectuels" "*Commençons par parler de ...*". Cette proximité s'illustre particulièrement bien dans ce corpus, où l'enregistrement nous montre les hésitations des participantes face à ce choix lors d'un échange couvrant une quinzaine de tours de parole.

III.2.3.2. Les connecteurs

Ils paraissent encore moins maîtrisés que les organisateurs. Aucun n'apparait à la surface du discours final. Par contre on en trouve trace dans le processus de production. Une longue discussion de 45 tours de parole, impliquant une tierce personne, l'enseignante, s'engage pour résoudre le problème de l'attaque du sixième paragraphe. On y compare les mérites des locutions "en contraste", "en revanche", "par contre". Le problème posé est clairement interphrastique pour L1, il porte sur la portée (au sens trivial) vers l'amont de ces connecteurs:

671-1 Mais je pense que "en revanche", ça c'est pour toute la phrase qui précède, non?

.....

677-1 Et il faut mettre ça pour montrer que c'est par contraste avec ce truc là
678-2 Mmm
679-1 ... avec les deux instances
680-2 o.k.
681-1 .... c'est pour ça que c'est difficile, je sais pas comment faire.
682-2 alors ?
683-1 en contraste avec elles ...?
684-1 o.k.

Ce dialogue nous intéresse à plusieurs titres. D'une part il constitue une manifestation métadiscursive du travail d'organisation de la microstructure mentionnant explicitement (toujours avant l'inscription) le rôle du contexte immédiat à gauche sur le déroulement du discours. Ces manifestations sont suffisamment rares, surtout sous une forme aussi étoffée pour que nous le signalions. Elles semblent correspondre à des locuteurs, ayant suivi un cursus scolaire long. Mais notre enthousiasme est

un peu diminué par le fait que cette discussion concerne un connecteur, c'est-à-dire un des éléments de la microstructure les plus apparents par sa position en tête de phrase ou de paragraphe. Remarquons à ce propos que l'on voit bien ici le jeu mutuel de textualisation auquel participent segmentation et périodisation. Ces deux phénomènes, isolés pour l'analyse, fonctionnent simultanément au même point du discours, l'un séparant pour l'oeil ce que l'autre relie pour l'esprit. L.2 qui n'a pas la maîtrise des agencements microtextuels (en français en tout cas) en a cependant l'intuition. C'est parce qu'elle sait qu'elle ne sait comment intégrer discursivement les propositions: (402.2) *Ouais, ouais, j'sais, ok! et ... maintenant ... mais je sais pas comment on peut lier ça avec ça, ces paragraphes* ... qu'elle préfère se contenter de les intégrer syntaxiquement.

III. 2.4. Conflit sociocognitif et résolution de problème?

Ainsi, il est sensible que le dialogue métadiscursif que nous avons cité est en fait plutôt un monologue. Le travail cognitif de L1 qu'elle verbalise pour L2 n'est pas relayé, soutenu ou contredit par un travail simultané de L2. La longueur du dialogue montre qu'il ne possède pas l'intensité d'un conflit sociocognitif qui se manifesterait par des interventions anti-orientées des interlocutrices en nombre plus limité (cf Moeschler 1985). Elle montre la durée nécessaire à la résolution solitaire d'un problème cognitif? On peut penser que la confrontation avec une autre opinion aurait permis de trouver une issue (quelle qu'en soit la valeur intrinsèque) plus rapide. L'interaction ici n'a pas joué son rôle, du fait de l'écart linguistique et métalinguistique existant entre les participantes.

III.3. Les chaînes

Nous l'avions indiqué en introduction. Ce sont sans doute les chaînes dont l'importance varie de la manière la plus nette entre l'oral et l'écrit. En effet, à l'oral, existe la nécessité pour l'énonciateur de réassurer sa prise thématique à chaque début d'intervention, en s'appuyant pour ce faire sur les possibilités exophoriques que lui offre la communication in praesentia. A l'écrit par contre (ou dans l'oral continu de l'exposé ou de la narration) les chaînes thématiques se matérialisent non seulement en tête de phrase - c'est le point qui reste le plus sensible - mais aussi en fin de phrase, où le scripteur peut mettre en valeur l'élément nouveau qu'il

va développer dans la phrase suivante (cf Combettes 1992, pour ces problèmes de progression thématique). Ici, le document iconique induisait une progression à hyperthème éclaté, la CEE se décomposant dans les différentes instances distinguées par le dessin.

Nous distinguerons les enchaînements avec l'amont du discours, le contexte de gauche, et les enchaînements vers l'aval, avec le contexte de droite qui vont préparer cette cohésion. Welyun Yang (1989) note à ce propos que "*the number of cohesive chains does not appear to be related to writing quality, but linkage and management of chains does*".

On pourra aussi avec Hartnett (1986) qui entend traiter "cohesion (as) ... a means to an end, not (as) the end itself", opposer également de manière fructueuse "static ties which connect stretches of text" et "dynamic ties which advance the logic of the discourse".

C'est l'engendrement de ces chaînes écrites, plus longues et plus continues, qui risque de poser des problèmes particuliers à des non natifs, surtout paradoxalement s'ils séjournent en France et baignent en conséquence dans la textualité brève de l'oral quotidien. Le risque ne vient plus d'éventuelles interférences avec la langue maternelle mais, comme pour les apprentis scripteurs natifs, des erreurs de registre dues à l'importation dans l'écrit, et plus encore dans un écrit neutre énonciativement comme celui-ci, des moyen exophoriques propres à l'oral. En langue maternelle, Hickmann 1982, Karmiloff-Smith 1981 constatent, jusqu'à l'age de six ans un emploi exclusivement déictique des pronoms, , dans une tâche orale de narration de bande dessinée. On peut postuler une variation suivant les types de texte (Schneuwly 1985, Schneuwly & Bronckart 1986).

III.3.1. Chaînes et contexte à gauche

C'est L2 qui va avoir le plus tendance à faire ce type de confusion entre moyens exophoriques et moyens endophoriques. Il se matérialise au moment de l'agencement des chaînes anaphoriques, dans le choix des démonstratifs en général, et du "ça" en Particulier. Elle en propose six, dont quatre apparaissent effectivement dans le discours final, l'un étant réécrit sous la forme "normée" "cela". Ils viennent remplacer des pronoms personnels plus normaux. Dans deux cas, leur caractère oral est souligné par leur emploi conjoint avec une structure disloquée, dont ils constituent l'élément détaché:

ça, c'est la cour de justice qui ...
ça, c'est la composition de la CEE.

Précisons cependant que L.2 ne produit pas que des formes de substitution erronées. Elle se montre capable d'utiliser la substitution lexicale, par simple répétition mais aussi avec modification du déterminant. Elle est également l'auteur, à la fin du texte, d'une nominalisation de reprise globale des paragraphes antérieurs: *"Voici la **composition** de la C.E."*. Elle sait aussi modifier l'ordre canonique des groupes dans la phrase, en antéposant un circonstanciel (mais sans le verbaliser) quand celui ci est susceptible d'assurer le lien thématique avec les phrases précédentes.

L.1, elle, n'inclut pas elle même de *ça* dans ses propositions de formulation écrite, tout en les utilisant normalement comme déictiques oraux: (15-1)(*Moi je dirais qu'il y a ça, y a ça, y a ça, et y a ça,* (en indiquant sur le document au fur et à mesure)). Elle propose une gamme plus large que celle de L.2, de moyens de substitution. Elle utilise la pronominalisation soit par le démonstratif soit avec le pronom personnel de la troisième personne. Elle utilise aussi la substitution lexicale, par répétition lexicale accompagnée d'un article défini, d'un démonstratif de rappel, ou même d'une relative métadiscurive (*les instances **dont on a déjà parlé***). Enfin elle utilise également comme moyen de substitution lexicale, la nominalisation "sémantique" prenant comme origine des ensembles de propositions de tailles diverses, pouvant atteindre l'essentiel du texte, par exemple avec le *"cette consultation"* du dernier paragraphe.

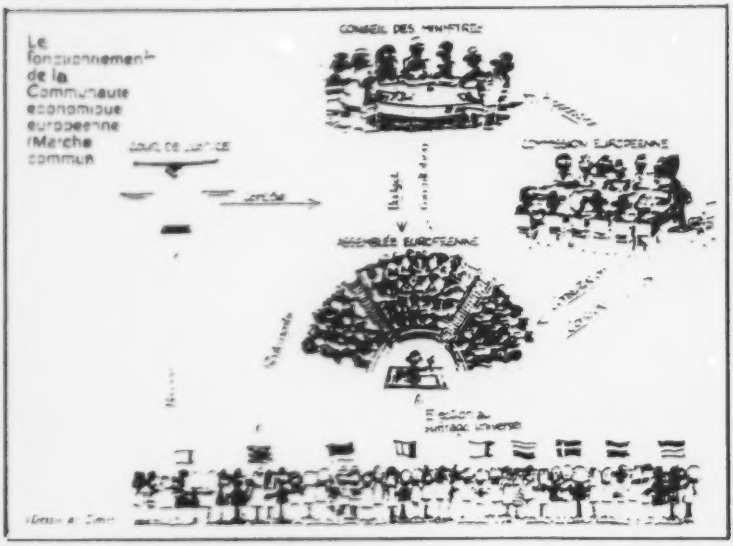
Par contre L.1 ne reformule pas les formes impropres employées par L.2. Il est vrai que le texte semble n'avoir été révisé par aucune des deux partenaires. Mais il se peut aussi qu'elle soit incapable de diagnostiquer, à chaud en tout cas, les erreurs de sa camarade, erreurs produites dans un flot de paroles où se mêlent oral véritable et propositions de formulation écrite. Cet exemple pourrait alors attester du décalage existant entre savoir faire langagier et conscience langagière claire permettant la révision des énoncés d'autrui.

III.3.2. Chaînes et contexte à droite:

Comme la reprise globalisante était fréquente dans les deux premiers paragraphes de clôture du discours, les annonces cataphoriques vont se rencontrer surtout dans les paragraphes d'ouverture, avec le terme générique "instances" ou même la liste de chacune de ces instances. Les deux co-scriptrices contribuent a priori également à la constitution de

ces phrases introductives, comme l'indique leur coût en terme de tours de parole (cf tableau ci-dessus). Il y a d'autre part une négociation intéressante pour la planification de la fin du discours, sur l'annonce du regroupement le plus fonctionnel: |commission européenne + cour de justice|, ou |assemblée européenne + conseil des ministres + assemblée européenne| / |cour de justice|.

Par contre la gestion de l'enchaînement vers l'aval, plus local, de phrase en phrase, et pris en charge plutôt par L.1. Ce problème de chaîne recoupe alors celui des périodes (l'enchaînement des relatives de L2) et des segments (le soulignement paradiscursif de la rupture de chaîne). Ainsi c'est L1 qui propose coup sur coup, de faire figurer, à la fin de la phrase sept, les noms des deux prochaines instances (339-1) et de passer à un nouveau paragraphe (391-1): simultanément elle coupe la chaîne locale et assure la liaison à plus long terme. Elle parvient à gérer enchaînement local et enchaînement global, continuité et rupture, alors que sa camarade, plus surchargée cognitivement, ne semble pouvoir prendre en charge que le problème de la continuité en le traitant soit localement, soit globalement, mais jamais dans ces deux aspects, en même temps.



A l'aide du tableau ci-dessus, expliquez le fonctionnement de la Communauté Economique Européenne.

BEST COPY AVAILABLE

IV. Conclusions:

Ce parcours des quatre plans d'organisation de la microstructure textuelle, postulés a priori, nous a permis d'en étudier les manifestations métalangagières dans les interactions verbales de la séance de travail collectif. Nous avons ainsi constaté comment un certain type de tâche détermine ce qui doit être négocié par les co-scripteurs. Dans ce discours explicatif, neutre, ce ne sont pas les phénomènes de portée mais ceux ayant trait au guidage du lecteur, segmentation, orgnisation des périodes, qui sont au centre des discussions.

Mais nous avons observé aussi que les deux non natives, même si elles n'ouvrent jamais des échanges argumentatifs caractéristiques de conflits socio-cognitifs, ne se comportent pas de la même manière lors du processus de production écrite, en particulier pour intégrer discursivement des éléments d'information qui leur sont fournis par ailleurs. On peut même aller jusqu'à dire que l'une se comporte de manière significativement plus efficace que l'autre. Il reste alors à déterminer la cause de cette efficacité.

A ce propos, nous avons cité ci-dessus, les trois raisons avancés par M. Fayol quand il déclare:

> *"La recherche a confirmé ce que savent intuitivement les enseignants: plus les bases de connaissances conceptuelles concernant la domaine de contenu sont vastes, plus les connaissances linguistiques et textuelles sont développées, plus les connaissances des processus sont claires, et meilleures sont les productions écrites."*

La situation particulière de production collective, dans laquelle nous avons placé nos apprenants est source d'une "facilitation procédurale" permet de neutraliser le premier critère mentionné. Si nous suivons Fayol, il reste donc deux autres explications:

- le développement des connaissances linguistiques et textuelles;
- la clarté des connaissances des processus.

Or nous constatons la supériorité de L1 sur les deux plans. Elle emploie des procédures de mise en discours que ne possède pas L2, plus scolairement préoccupée par la mise en mots. D'autre part, elle manifeste des compétences métalangagières que ne montre pas L2.

Malgré les réserves justifiées des psychologues sur un rapprochement trop hâtif de ces deux phénomènes, savoir-faire et savoirs, procédures et déclarations:

"La constitution des procédures précède souvent les connaissances déclaratives ... comme s'il était plus facile d'apprendre des algorithmes que la structure relationnelle des concepts ... et de surcroît, les connaissances procédurales, comportent souvent une grande autonomie par rapport à la compréhension des concepts du domaine" C. Georges (1988)

... un lien entre les deux compétences, procédurale et déclarative, semble se manifester, ici, lors de cette production écrite, c'est à dire à l'occasion d'une activité, "technique", non naturelle, qui s'apprend plus qu'elle ne s'acquiert:

"... la plupart des composantes de l'activité rédactionnelle sont à un moment ou à un autre de l'apprentissage ... contrôlées consciemment par le sujet. Comme en ce qui concerne la lecture, les divers aspects de la maîtrise métalinguistique sont susceptibles de s'y trouver mobilisés, les capacités métaphonologiques, métasyntaxiques,et métasémantiques, nécessaires au début de l'apprentissage, laissant progressivement la priorité aux capacités métapragmatiques et surtout métatextuelles." (J.-E. Gombert 1991: 152).

L'écriture en elle-même est déjà "méta". Par sa temporalité propre, elle permet la mise en oeuvre d'un contrôle métalangagier, au moment de la préparation comme de la réalisation ou de la révision des inscriptions, quelles que soient leurs différences de taille et de nature.

"Il faut sans doute considérer que, contrairement à la conversation orale, la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage et des capacités à en piloter pas à pas l'utilisation . .. Ces capacités auparavant inutiles semblent apparaître à l'occasion de l'activité qui les nécessite"

(J.-E. Gombert 1991: p.145)

Université Lumière-Lyon 2 Robert BOUCHARD

Bibliographie

ADAM J.M. (1990a): Eléments de linguistique textuelle, Mardaga.

ADAM J.M. (1991): "Cadre théorique d'une typologie séquentielle", ELA n° 81.

BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1987): The Psychology of Written Composition, London, Lawrence Erlbaum Associates.

BERENDONNER A. et REICHLER-BÉGUELIN M.J.(1989): "Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique", Langue Française n° 81.

BOUCHARD R. (1988): "Lire pour réécrire (des discours mathématiques, en classe)", ELA n° 71, pp: 34-50.

BOUCHARD R. (1992a): "Erreurs pragmatiques, profils interactionnels et situation de production du discours", in Bouchard R. et al. (dirs:) Acquisition et Enseignement / Apprentissage des Langues Etrangères, Grenoble, Université Stendhal, Lidilem.

BOUCHARD R. (1992c): "Interaction et processus de production écrite: une étude de pragmatique impliquée", in Halté J.F. (dir.): Interactions, Metz, Casum.

CHAROLLES M. (1986): "L'analyse des processus rédactionnels", Pratiques, n°49, p.9.

CHAROLLES M. (1988): "Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaines, portées et séquences", Pratiques n° 57.

COMBETTES B. (1992): L'organisation du texte, Metz, Casum.

DABÈNE L. (1991): Des écrits (extra)ordinaires, Lidil n° 3, Pug.

DANON-BOILEAU L., MEUNIER A., MOREL M.-A. & TOURNADRE N. (1991): "Intégration discursive et intégration syntaxique", Langages n° 104.

DAVID J. (1991): "Ecrire une activité complexe étayée par la parole", in David J et al. (dirs.): "Articulation oral/écrit", Repères n°3, Paris, INRP.

DAVID J. et al (dirs.)(1991): "Articulation oral/écrit", Repères n° 3, INRP.

de GAULMYN M.-M. (1992): "Rédaction, reformulation et traduction, les ratures ça nous intéresse", in Bouchard (et al.) (dirs.): Acquisition et Enseignement/Apprentissage des Langues, Grenoble, Lidilem.

DOISE et MUGNY (1981): Le développement social de l'intelligence, Paris, Interéditions.

ESPÉRET E. & PIOLAT A. (1991): "Production: planning and control", in Denhières G. et Rossi J.-P. (eds.): Text and text processing, North-Holland.

FAVRE C. (1990): Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture, Grenoble, L'atelier du texte.

FAYOL M. (1989): "Une approche psycholinguistique de la ponctuation: étude en production et en compréhension", Langue Française n° 81.

FAYOL M. (1990): "Les adultes et l'écriture", Education Permanente, n° 102:

FAYOL M. et SCHNEUWLY B. (1986): "La mise en texte et ses problèmes", in Chiss et al. (dir.): Apprendre/enseigner à produire des textes écrits, De Boeck.

GEORGES C. (1988): "Interaction entre les connaissances déclaratives et procédurales", in Perruchet P. (dir.): Les automatismes cognitifs, Mardaga.

GOMBERT J.-E. (1991): "Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite" , Repères n°3.

GRÉSILLON et LEBRAVE (1982): "Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs", La Genèse du texte: les méthodes linguistiques, CNRS, p. 129-175.

HALLIDAY M.A.K. (1985): An introduction to functionnal grammar, London, Arnold.

HALTÉ J.-F. (1992): La Didactique du Français, PUF, Que sais-je?.

MOESCHLER J. (1986): Argumentation et conversation, éléments pour une analyse pragmatique du discours, Paris, Hatier.

PÉRY-WOODLEY M.P. (1992): Les écrits dans l'apprentissage, Hachette.

SCHNEUWLY B. (1991): "Différence entre les processus de production de trois genres: du dialogue entre énonciateurs au texte écrit", in David J et al. (dirs.): "Articulation oral/écrit", Repères n°3, Paris, INRP.

SCHNEUWLY B. (1992): "Pédagogie et didactique de l'écriture en français langue étrangère: pistes et réflexions", in Bouchard R et al (dirs.): Acquisition et Enseignement/Apprentissage des Langues Etrangères, Grenoble, Lidilem (Université Stendhal).

BEST COPY AVAILABLE

ANNEXES

I. LE DISCOURS PRODUIT

I[1] La CEE se constitue de quatre instances qui sont étroitement liées, qui ont des fonctionnements et des compositions très divers.

II[2] Ces cinq instances sont les peuples de la C.E:, l'Assemblée E., Conseil des ministres, la Cour de justice, la commission E.

III[3] Premièrement parlons des pays de la C.E.E..[4] L'Italie, la France, le Royaume Uni, la république fédérale d'Allemagne, l'Espagne, Portugal, Belgique, la Grèce, Danemark, le Luxembourg, l'Irlande du sud.[5] Dans ces pays, tout le monde a le droit de voter pour les députés qui constitueront l'Assemblée Européenne.[6] On peut comparer la communauté européenne à une démocratie parlementaire.

IV[7] L'Assemblée Européenne correspond au parlementaire (ou House of Commons, ou Bundestag) et c'est celà qui promulgue les lois en consultant la Conseil des Ministres et la commission européenne.

V[8] La Conseil des ministres est composée des ministres qui sont nommés par les gouvernements de leur pays, qui sont responsables des sujets précis (si on discute l'environnement, ce sont les ministres qui sont des ministres de l'environnement qui se rassemblent, par exemple, Chris paton pour la grande Bretagne, Topfer pour RFA, lalonde pour la France).[9] Ca propose un budget à l'Assemblée Européenne qui doit se mettre d'accord au sujet de cette proposition.[10] La commission Européenne consulte constamment avec les deux instances dont on a déjà parlé.

VI[11] La C.E. comprend des spécialistes qui fait des propositions soit au conseil des ministres soit à l'A.E..[12] Cette commission est sous le contrôle de l'Assemblée Européenne.

VII[13] Il reste seulement la quatrième instance à être expliqué: ça c'est le cour de Justice qui est plutot séparé des trois autres et qui est chargée de questions législatives.[14] les citoyens peuvent saisir le cours de justice pour résoudre les conflits.[15] Ca exerce aussi un controle sur les règlements établis par le conseil des ministres.

VIII[16] Voici la composition de la C.E.[17] Le résultat de cette consultation constante permet à trouver des lois qui tiennent compte des intérêts de tous les membres de la C.E.

II. Produit et processus:

Coût de chaque phrase en termes de nombre de tours de parole par mot

Du tp,1-1 au tp. 63-1	1° phrase*	63 tours de parole	20 mots	3.1 tp./mot
64-1 / 158-1	**2***	95	16	**5.9**
159-2 / 216-2 +239-1/250-2	**3***	58 + 10	7	**9.7**
217-1 / 238-2 + 250-2 / 260-1	**4**	22 +10	19	1.6
261-2 / 278-2	**5**	18	18	1
279-1 / 302-2	**6**	24	9	2.6
303-1 / 390-2	**7***	88	24	**3.6**
391-1 / 545-2	**8***	155	54	**2.8**
543-1 / 570-2	**9**	28	17	1.6
571-1 / 613-2	**10**	43	13	3.3
614-1 / 702-2	**11***	89	16	**5.5**
703-1 / 713-1	**12**	11	9	1.2
714-2 / 750-2	**13***	37	28	**1.3**
751-1 / 774-1	**14**	24	10	2.4
775-1 / 815-1	**15**	42	12	3.5
816.1 / 843-1-2/890-2	**16* + 17**	74	6+ 23	**2.5**

Tour de parole souligné = oralisation de l'inscription

*Phrase attaquant un nouveau paragraphe

BEST COPY AVAILABLE

Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition[0]

1. Concepts

L'acquisition d'une L2 se fait dans le cadre et au moyen de l'interaction: c'est là l'expression savante d'un lieu commun comme la forme populaire dit que pour apprendre une langue étrangère, rien ne vaut un séjour dans le pays; ce n'est qu'en France, au contact avec des Français, qu'on apprendra vraiment le français. C'est pourquoi Irma, 16 ans, lycéenne allemande qui a fait deux ans de français, passe quelques jours à Paris chez Véronique, lycéenne française du même âge. Au début de son séjour, elle enregistre pendant le dîner une conversation qu'elle a avec Véronique et Marcel, père de Véronique. Voici un extrait de cet enregistrement.

Exemple (1): "Conversation à table"

I = Irma, Allemande, 16 ans
V = Véronique, Française, 16 ans
M = Marcel, père de Véronique

```
1 ------------------------------------------------------------------------
  M: tu étais déjà venue à paris' . je t'ai déjà demandé' mais je me rappel-
2 ------------------------------------------------------------------------
  M: le plus je crois,                              . est-ce que tu étais déJA
  I:                  . . encore (rit)+ . HUM,
3 ------------------------------------------------------------------------
  M: veNUE à paris,       oui'        il y a longtemps'
  I:                ouais      ouais'                    eha pour un sessi-
4 ------------------------------------------------------------------------
  M:     . . . oui mais . combien de/ c'est QUAND . QUAND . à quel moment,
  I: ne'
5 ------------------------------------------------------------------------
  M:                              he
  I: . eha: . devant avant . avant' devant'          il y a . HM'
  V:                                        il y a,              (en articu-
6 ------------------------------------------------------------------------
  M:                                                 ça dépend ce qu'elle veut
  I:              pourquoi
  V: lant) il y a, +          parce que c'est ça,
7 ------------------------------------------------------------------------
  M: dire après' (rit)+
  V:                  il y a deux ans elle m'a dit' ou: (bas) trois ans +
```

0 Une première version de cet article a été présentée au Réseau Européen "Acquisition des Langues" lors du colloque "Interaction et acquisition. Variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs", Bielefeld, 1er - 5 mai 1990. Nous tenons à remercier ici nos collègues du Réseau pour leurs suggestions et commentaires, et tout particulièrement Maya Hickmann, à qui notre texte doit beaucoup.

```
8  ------------------------------------------------------------------------
   M: il y a combien d'années
   I:                          . . (peu sûre) hm trois' . (bas) trois années'
9  ------------------------------------------------------------------------
   M:   trois ans' tu es venue' en france' déjà,       . tu étais venue à pa-
   I: +                          oui'              mhm'
10 ------------------------------------------------------------------------
   M: ris'      oui'
   I:      oui'      oui' . pour un semaine' . (rit) + (?.....)
   V:                                                        . . et tu
11 ------------------------------------------------------------------------
   I:                    non (pause 7 sec) (bas) mh +
   V: parlais français'
   ------------------------------------------------------------------------
```

Cette partie de la conversation ressemble à une course d'obstacles: non-compréhension globale de la question initiale (1-2), malentendu sur "il y a" (3-4), lacune lexicale "il y a" (5), faute sur "ans" vs "années" (9), le tout agrémenté d'une petite controverse entre Véronique et son père (6-8). Mais les partenaires font si bien qu'ils finissent, l'un par apprendre ce qu'il veut savoir: Irma est venue à Paris trois ans auparavant, l'autre par faire comprendre ce qu'elle veut dire: elle est restée une semaine.

On a cherché à comprendre ce que font les interactants pour obtenir l'intercompréhension en analysant les conversations exolingues avec les méthodes de l'analyse conversationnelle.[1] On a pu ainsi dégager plusieurs des "méthodes" - au sens ethnométhodologique du terme[2] - qu'utilisent les interactants pour venir à bout des difficultés que soulèvent les déficiences linguistiques du partenaire non-natif. Dans notre exemple, la non-compréhension globale (1-2) déclenche une "séquence analytique" (1-3; Krafft/Dausendschön-Gay 1993a), le malentendu ("Il y a longtemps? - Pour un semaine", 3-4), une séquence explicative (3-5), la lacune lexicale ("il y a", 5), un"achèvement interactif" (5-6; Gülich 1986a), l'erreur lexicale "an" vs "année" (9), une correction "enchâssée"

---

[1] L'analyse de conversations exolingues a fait l'objet des travaux du Groupe de recherche sur les situations de contact qui s'est constitué à Bielefeld sous la direction d' Ulrich Dausendschön-Gay, Elisabeth Gülich et Ulrich Krafft. Pour une présentation du projet cf. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft(1989). Les recherches ont surtout porté sur les problèmes suivants: corrections (Dausendschön-Gay1988, Höhtker 1990), explications (Sader -Jin 1987, Nowak 1987, Gotsch 1991, Gulich 1991), achèvements interactifs (Gülich 1986a), évaluation et commentaires métadiscursifs (Gülich 1986b), séquences analytiques (Krafft/Dausendschön -Gay 1993a), structure globale et tâche conversationnelle (Dausendschön -Gay/Krafft 1991a, Krafft/Dausendschön-Gay 1993b), activités d'enseignement et d'apprentissage (Dausendschön-Gay 1987), figuration (Schmale 1988, Dausendschön-Gay/Krafft 1991b), expertise (Furchner 1991).

[2] Pour une présentation détaillée de l'analyse conversationnelle ethnométhodologique cf. Kallmeyer/Schütze (1976), Bange (1983), Coulon (1987), Kallmeyer (1988), Gülich (1991).

126 BEST COPY AVAILABLE

(9-10). Du point de vue plus général de l'organisation de la conversation, il s'agit de "séquences latérales" (Jefferson 1972) où les interactants suspendent l'activité en cours - ici: échange d'informations sur les séjours parisiens d'Irma - et au moyen d'activités de réparation et de reformulation (Gülich/Kotschi 1987), cherchent pour leurs problèmes communicationnels des solutions qui leur permettront de progresser.

Les analyses conversationnalistes montrent qu'en situation exolingue, les partenaires réussissent à communiquer dans la mesure où ils parviennent à compenser les déficits linguistiques du non-natif par un surcroît de travail sur la langue. C'est ce qui fait l'intérêt de la communication exolingue pour les recherches sur la communication en général: en effet, les obstacles à la communication (non-compréhension, malentendu, lacune lexicale etc.) sont en principe les mêmes dans les situations endo- et exolingues, de même que les "méthodes" qu'on utilise pour les traiter. La spécificité de l'exolingue réside dans le fait que les obstacles y sont à la fois plus fréquents et plus difficiles à lever. Ceci oblige les interactants à recourir aux méthodes de réparation fréquemment, ce qui permet de les repérer plus facilement, et dans leur forme la plus longue et la plus explicite, ce qui permet de les décrire. On a ainsi pu comparer la situation de communication exolingue à une loupe qui fournirait à l'observateur une image grossie et détaillée de certains aspects de la communication.

En revanche, les analyses conversationnalistes ne disent rien sur le rôle que la conversation exolingue peut prendre pour l'acquisition d'une langue étrangère. Il faut pour aborder ce problème faire appel à des théories sur l'acquisition, et en particulier à celles qui analysent l'acquisition dans et par l'interaction et que Gaonac'h (1987) range dans la catégorie des "approches communicatives". Devant le nombre de contributions substantielles dans ce domaine et la systématisation extrêmement riche qu'en propose Gaonac'h (1987), nous nous contenterons ici de mentionner trois étappes de cette discussion:[1]

1) "L'approche communicative" considère l'acquisition d'une langue comme le résultat de transactions : des savoirs - savoir dire, savoir faire - passent de l'adulte ou du natif, qui savent, à l'enfant ou à l'alloglotte, qui ne savent pas encore. Cette transmission des savoirs se

[1] Pour une vue d'ensemble des recherches sur l'acquisition d'une L2, les réferences sont nombreuses, nous ne mentionnerons que Klein (1989), Ludi (1990), Pujol/Véronique (1990), Dechert (1990)

fait dans l'interaction. Vygotsky analyse l'acquisition de la langue maternelle en milieu scolaire et montre comment l'apprenant, confronté à une tâche trop difficile, apprend progressivement à résoudre cette tâche grâce à l'aide d'un partenaire compétent et développe du même coup ses capacités. Une des notions centrales de l'analyse de Vygotsky est celle de "zone proximale de développement" qu'il définit comme suit: "It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (1978, 86). Cette définition établit un lien entre d'une part les capacités individuelles de l'apprenant, et l'interaction qui permet de les acquérir et de les développer.[4]

2) Bruner reprend et développe la conception de Vygotsky en l'appliquant à l'acquisition de la langue maternelle dans l'interaction entre l'enfant et sa mère. Cette acquisition n'est concevable que si l'apprenant dispose d'un équipement cognitif qui comprend en particulier un "Language Acquisition Device" (LAD) et certaines facultés moins spécifiques qui permettent de traiter des données de façon à les rendre accessibles au LAD.[5] L'acquisition de la langue est donc conditionnée par l'organisation cognitive de l'apprenant. Mais le traitement cognitif ne peut fonctionner que si l'enfant accède à des données appropriées. La structuration des données au profit de l'apprenant se fait dans et par un "Language Acquisition Support System" (LASS) dont la composante constitutive est le rapport de tutelle qui s'institue entre l'adulte et l'enfant: "The infant's Language Acquisition Device could not function without the aid given by an adult who enters with him in transactional format. That format, initially under the control of the adult, provides a Language Acquisition Support System (LASS). It frames or structures the input of language and interaction to the child's Language Acquisition Device in a manner to 'make the system function'" (1985, 32). Le "tuteur", adulte ou expert, fait bénéficier l'apprenant d'un "étayage" qui permet à celui-ci

---

[4] Pour le développement des conceptions vygotskyennes ou leur application à l'acquisition d'une L2 cf. par exemple Wertsch/Hickmann (1987), McLane (1987), Matthey (1990), Pujol (1992), Wertsch (1985), Frawley/Lantolf (1985), Gaonac'h (1989), Bruner/Hickmann (1983).

[5] Le terme de LAD renvoie à Chomsky dans les différentes versions de sa théorie. Bruner a cependant toujours pris ses distances par rapport aux concepts chomskyens. Il précise ses propres vues de l'équipement cognitif dans Bruner (1990, chapitre 3).

de mener à bien son activité et, en même temps, d'acquérir la compétence correspondante.[6]

3) Gaonac'h propose de reprendre les conceptions de Vygotsky et de Bruner pour analyser l'acquisition d'une L2 (1987, 193 sqs). Il souligne d'autre part que pour "l'approche communicative", une définition purement linguistique du langage comme d'un ensemble de structures formelles ne suffit plus. Ce qu'on apprend dans et par l'interaction, c'est à accomplir une tâche, à tenir un rôle, à poursuivre un but: "on n'apprend pas une langue, mais des situations de langage" (1987, 201). Et de demander à la recherche psycholinguistique de "s'intéresser, plus qu'aux erreurs liées à la structure de la langue, aux 'erreurs' que constituent les hésitations, les ruptures, les interruptions, les reprises... dans la production en L2. Ces comportements peuvent servir d'indices des difficultés de mise en oeuvre de cette compétence centrale qu'est la régulation du discours, lorsque les opérations langagières et leur contrôle sont mis en échec par les contraintes inhérentes à la tâche" (1987, 204). Nous retrouvons ici l'objet et les préoccupations de l'analyse conversationnelle ethnométhodologique: quand elle analyse la conversation exolingue, elle s'intéresse en particulier aux hésitations, ruptures et autres ratés, aux activités qu'ils indiquent et à celles qu'ils déclenchent. Vygotsky, Bruner et Gaonac'h nous invitent donc à reprendre les résultats de ces analyses dans une perspective acquisitionnelle et à considérer ce que font les interactants pour mener à bien l'interaction comme des activités qui assurent ou du moins facilitent en même temps la transmission des savoirs.

La théorie de la "bifocalisation" de Pierre Bange (1987) permet de préciser cette hypothèse: seront particulièrement propices à l'acquisition les activités qui dirigent l'attention de l'apprenant sur la langue. Or c'est bien ce qui se passe dans les séquences de travail sur le langage que nous avions notées à propos de l'exemple (1): les interlocuteurs suspendent l'activité en cours, qui est d'échanger des informations sur les séjours parisiens d'Irma, pour clarifier l'intention d'une question, expliquer le sens d'un terme, donner à Irma une expression qui lui manque. Dans ces séquences, l'attention des interlocuteurs ne porte plus sur le but de l'interaction, mais sur les moyens langagiers dont ils ont besoin pour

---

6 Cf. à ce propos entre autres Hickmann (1987), Hudelot (1989, 1992), Karmiloff-Smith (1987), Silverstein (1987), Jisa (1991)

l'atteindre. C'est pourquoi on peut considérer ces séquences comme des "séquences potentiellement acquisitionnelles" (SPA), selon l'expression de De Pietro/Matthey/Py (1989).[7]

Cette conception n'est pas sans rappeler celle que Bruner a développée au sujet de l'acquisition de la langue maternelle. Nous voyons ici aussi le système cognitif de l'apprenant traitant les données langagières que lui offre l'interaction sociale. Les "séquences potentiellement acquisitionnelles" sont des séquences interactives particulièrement favorables à la transmission des savoirs, des moments privilégiés où le natif prend le rôle de l'expert et aide l'apprenant à saisir les données, activités que l'on peut comparer aux activités d'étayage et de tutelle de l'adulte au profit de l'enfant.

Malgré des parallèles évidents, une transposition pure et simple des observations de Bruner n'est pas possible puisque les conditions d'acquisition d'une L2 sont trop différentes de celles de la langue maternelle; il faut en particulier que l'enfant apprenne à interagir et à communiquer, alors que ces savoirs sont l'un des outils les plus importants dont dispose l'apprenant d'une L2. C'est pourquoi nous réserverons le sigle de "LASS" à l'étude de l'acquisition de la L1 et tenterons d'esquisser ici un "*Second* Language Acquisition Support System", ou SLASS. Le SLASS peut être caractérisé par l'ensemble des méthodes interactives qui, dans les interactions exolingues, conditionnent les séquences favorables à la transmission et à l'acquisition par le partenaire faible du savoir linguistique. Analyser le SLASS, c'est donc analyser la composante sociale de l'acquisition d'une L2 en milieu naturel.

Nous ne pouvons présenter que les premiers éléments d'une telle étude. Nous suivrons le modèle méthodologique expérimenté par Dausendschön-Gay (1987), qui tente d'évaluer, en s'appuyant sur des théories de la mémoire, la valeur des activités de réparation pour le traitement et la mémorisation de lexèmes en L2. Notre objectif sera cependant plus vaste, puisqu'il s'agira de déterminer d'abord ce qui, dans le cas concret d'une SPA, peut être objet d'acquisition, pour analyser ensuite les facteurs favorables et défavorables à l'acquisition.

---

[7] De Pietro/Matthey/Py décrivent la SPA comme une séquence interactive réalisant un schéma d'action (Kallmeyer/Schütze 1976) et qui fait passer d'un énoncé jugé inadéquat à un énoncé plus conforme à l'usage en L2. Py (1989) précise la forme de la SPA en donnant un schéma canonique, et son caractère plus ou moins acquisitionnel en observant les ratifications de la part du non-natif. Cf. dans ce contexte les précisions qu'apporte Vasseur (1990, 1991).

2. Méthodes de gestion interactive d'obstacles à la communication

Les interactants tournent leur attention vers la langue quand et parce que l'interaction bute sur un obstacle. Ils disposent de différentes "méthodes" pour traiter différents types de difficultés. Nous examinerons d'abord des procédés d'aide à la production, puis des procédés d'aide à la compréhension.

2.1 Procédés d'aide à la production

La plupart des perturbations de la communication exolingue sont dues à des lacunes lexicales chez le non-natif. Les interlocuteurs disposent pour traiter ces problèmes d'une méthode qu'Elisabeth Gülich (1986a) a appelée "achèvement interactif". Dans ce qui suit, nous résumerons son analyse en insistant sur les phénomènes qui nous semblent pertinents pour l'acquisition.[8]

"L'achèvement interactif d'énoncés inachevés" est une séquence interactive déclenchée par un locuteur à qui manque un élément, lexème, forme grammaticale, forme phonétique. En voici un exemple: Irma raconte une histoire, elle a besoin du verbe "courir":

Exemple (2): " Dans un café " (2, 14-15)

I = Irma, lycéenne allemande
M = Mère de sa correspondante

```
1 ------------------------------------------------------------------------
  I: il m'a dit ah: maintenant c'est bon, . c'est une fille, . . et je ehm
2 ------------------------------------------------------------------------
  I: . que c'est' ne MARche mais mais très vite,              je cours
  M:                                          vite' . je cours:,
3 ------------------------------------------------------------------------
  I: (en riant) beaucoup beaucoup +
  ------------------------------------------------------------------------
```

I et M réalisent les quatre phases constitutives du schéma d'activités de "l'achèvement interactif":

1. Interruption: Irma signale la lacune en s'interrompant à l'intérieur d'une structure syntaxique: " je -". Dans cet exemple, elle dit en plus

[8] Nos observations reprennent en beaucoup de points celles de G. Ludi dans son étude sur "L'origine discursive des connaissances lexicales" (1991), à laquelle nous devons beaucoup

explicitement qu'elle cherche un mot: "que c'est ? ", mais ceci n'est pas obligatoirement le cas. Notons en outre que l'interruption est toujours accompagnée, souvent précédée de marqueurs d'hésitation (ici : "ehm" + pause).

2. Préparation: il faut fournir à M suffisamment d'éléments pour qu'elle puisse intervenir. La localisation de l'interruption indique qu'on cherche un verbe. Suivent des éléments définitoires: "ne marche, mais très vite".
3. Proposition: M a compris que I lui demande d'intervenir, qu'elle lui demande un mot, et le sens de la préparation. Elle propose "je cours": ce n'est qu'une proposition, parce que I garde la responsabilité de l'énoncé. La proposition demande une
4. Ratification: ici par reprise, dans d'autres exemples par un signal de ratification ("oui") ou simplement par l'absence d'objection: en reprenant l'activité principale, le locuteur signale qu'il considère que son problème est réglé.

Le locuteur, devant un "obstacle à l'encodage" (Lüdi 1991), hésite et s'interrompt: ce sont là les traces des efforts qu'il tente pour résoudre seul son problème (cf. la "preference for self-correction in the organization of repair in conversation" que constatent Schegloff et al. 1977). En cas d'échec, il demande l'aide de son partenaire. L'achèvement interactif serait donc le procédé interactif ("régulation par l'autre") auquel on a recours quand les procédés individuels de la recherche lexicale ("auto-régulation") n'aboutissent pas.[9] Du point de vue de l'acquisition, nous intéresseront surtout les deux moments de la "préparation" et de la "ratification".

Le locuteur prépare l'achèvement en énonçant tout haut les indications qui lui semblent propres à cerner et à éliciter le terme qu'il cherche. Il marque avant tout l'endroit de l'énoncé où manque un lexème et indique ainsi la catégorie grammaticale du terme qu'il cherche. Au niveau sémantique, il arrête le contexte exact de ce terme et détermine pour ainsi dire la forme de la lacune qu'il s'agit de combler. Ce travail explicite sur le savoir linguistique est favorisé par la

[9] Dans une perspective génétique vygotskyenne, le procédé de l'achèvement interactif serait l'origine et le modèle interactif des procédés individuels de la recherche lexicale. A cette hypothèse correspondrait le parallélisme qu'on constate quand on compare au schéma d'activités de l'achèvement interactif: interruption - préparatoin - proposition - ratification, celui de "l'auto-achèvement": interruption/hésitation - (éventuellement : préparation à voix haute) - solution par le locuteur - ratification, souvent renforcée, par l'interlocuteur qui confirme non seulement qu'il a compris, mais qu'il approuve le résultat du travail de recherche du non-natif.

conscience linguistique, résultat de l'acquisition de la langue première et équipement cognitif pour l'acquisition de langues secondes par des adolescents ou des adultes (Hickmann 1985, John-Steiner 1985, Vergnaud 1989, Vasseur 1990a).

Les informations contextuelles sont parfois si contraignantes qu'elles suffisent à faire trouver le terme qui manquait. En général, elles n'y suffisent pas, et le locuteur apporte des indications complémentaires, ce qu'il peut faire par geste, ou en proposant un équivalent dans sa langue maternelle. Plus souvent, il indique des structures lexicales où doit venir s'insérer le terme: il précise au moyen d'informations paradigmatiques la forme du vide qui lui fait horreur. On relève un vaste choix de structures utilisées:[10]

- antonymie: "les sciences pas physiques" pour demander "sciences humaines";
- champ lexical: "ne marche, mais très vite" pour "courir" (cf. supra exemple 2);
- collocations: "tu prends des vêtements et tu fais comme ça" = "mettre";
- synonymie: "avant, devant" pour demander "il y a" (cf. supra ex. 1);
- savoir encyclopédique: (pour faire un gâteau) "pas de beurre mais", c'est-à-dire de la "margarine".

Le locuteur se sert pour chercher et pour demander le terme qui lui manque d'une structure paradigmatique incomplète. Pour ce faire, il lui faut trouver la structure et définir la case vide. On peut supposer que cette attention se portant sur les structures langagières favorise l'acquisition.

Le deuxième moment acquisitionnellement important est celui de la ratification. Le locuteur gardant l'entière responsabilité du texte, il est appelé à accepter ou rejeter le terme que lui propose son partenaire et donc à évaluer la proposition. En fait, il reconnaîtra souvent un terme qu'il avait déjà rencontré. Mais quand ce n'est pas le cas, il lui faudra décider si les indications qu'il a lui-même données sont assez contraignantes pour lui permettre d'accepter sans trop de risques la proposition: autant d'opérations de contrôle qui fixent l'attention cognitive sur un terme, sa définition et ses conditions d'emploi. Par ailleurs, le non-natif ratifie souvent en reprenant aussitôt le terme qu'on lui offre, ce qui peut

[10] Pour plus de détails comparer Ludi (1991) et Nowak (1987)

aider à la mémorisation : le réemploi du terme présuppose des opérations cognitives de production (donc, entre autres, le rappel de réseaux conceptuels), des verbalisations et des activités motrices (Dausendschön-Gay 1987).

Retenons que la méthode de l'achèvement interactif est favorable à l'acquisition en ce qu'elle demande au non-natif, pour se faire aider, d'évaluer les contraintes contextuelles, de définir des structures paradigmatiques ou va s'insérer le terme qu'il cherche, d'évaluer l'offre du natif et, éventuellement, de reproduire l'élément proposé.

2.2 Procédés d'aide à la compréhension

La compréhension est à certains égards plus difficile que la production, puisque le non-natif se trouve confronté à des énoncés dont il ne contrôle ni le contenu, ni la forme, ni surtout le débit. Les difficultés de compréhension peuvent avoir des causes multiples: phonétiques (par exemple discrimination insuffisante), lexicales, syntaxiques, et aussi culturelles etc. Mais si nous observons l'interaction, cette diversité des causes se réduit à deux types de perturbations communicatives, selon que les interactants parviennent ou ne parviennent pas à identifier l'obstacle. On lèvera l'obstacle identifié en travaillant sur le code dans une séquence explicative. Un obstacle non identifié déclenche une séquence tout à fait différente où les interactants travailleront sur le discours.

2.2.1 Travail sur le code: la séquence explicative

On a beaucoup analysé les séquences explicatives.[11] Nous nous contenterons de donner ici un exemple. Il est tiré de la "conversation à table" que nous connaissons déjà (cf. supra exemple 1):

[11] Voir en particulier Gülich (1991), De Gaulmyyn (1991), Gotsch (1991), Ludi (1991), Nowak (1987), Settekorn (1991)

Exemple (3): "conversation à table" (22-23)

I = Irma, non-native
V = Véronique, native

```
1 ------------------------------------------------------------------------
  M: tu trouves pas que je suis: un peu absent de la maison' pour un père
2 ------------------------------------------------------------------------
  M: de famille'                                              c'est vrai,
  I:            . absent'                          oui: oui'
  V:                       . absent' euh: pas là,
3 ------------------------------------------------------------------------
  M: hein
  I:      ouais
  ------------------------------------------------------------------------
```

Les interactants suivent le schéma de la séquence explicative: la non-native, qui ne comprend pas "absent", signale qu'il y a un obstacle et l'identifie du même coup pour ses partenaires ("absent ?"); la native fournit une explication, la non-native ratifie (2). La séquence permet à Marcel de reprendre l'activité en cours et à Irma de réagir de façon pertinente (3).[12]

Véronique explique "absent" par un synonyme, c'est-à-dire en offrant une structure paradigmatique. Dans d'autres cas, on trouve des définitions par genus proximum et differentia specifica, des antonymes, des explications sur les conditions d'emploi du terme et: le natif offre au non-natif des structures lexicales où va s'insérer l'élément perturbateur.[13] Irma de son côté ratifie deux fois: un premier "oui:" long, à l'intonation indécise, signale moins une approbation qu'une hésitation et fait savoir qu'Irma est en train de traiter l'information. Le deuxième "oui'", qui marque la fin de cette phase de traitement, n'est pas non plus un "oui" neutre de simple ratification, mais un "oui" renforcé par une intonation montante. Pour Marcel, ce "oui'" indique qu'Irma a non seulement enregistré le sens du terme "absent", mais qu'elle a également compris la question qu'il avait posée. Il se contente, sans la reformuler, de demander une réponse ("c'est vrai, hein"), qu'Irma lui donne.

---

[12] Les explications ne sont pas toujours des réactions à des demandes de la part du non-natif. Il arrive que le natif anticipe une difficulté et fournisse de son propre chef des explications que personne ne lui demandait. Le résultat sera une forme de "foreigner talk" d'autant plus sensible que l'explication semblera superflue.

[13] Pour des exemples et des détails de l'analyse cf. Ludi (1991: 210 sqs).

Pour arriver à ce résultat, Irma a dû traiter la structure que lui offrait Véronique, puis revenir avec ces informations sur la question de Marcel. Nous pensons que ce type de travail cognitif sur le terme dans des structures paradigmatiques et syntagmatiques favorise l'acquisition. Les séquences explicatives constituent sous les aspects de leur organisation, de leur rôle dans l'interaction, des structures linguistiques qu'on y met en oeuvre et de leur valeur acquisitionnelle, le pendant des séquences d'achèvement interactif.

2.2.2 Travail sur le discours

Nous trouvons dans nos corpus relativement peu d'exemples de non-compréhension manifestée et traitée. Il est probable que le non-natif cache souvent les difficultés qu'il a, soit pour ménager sa face, soit en suivant une stratégie de "wait and see". Il suffit alors de produire des signaux de ratification aux moments qu'indiquent par exemple l'intonation et le rythme du locuteur, pour que la non-compréhension passe inaperçue. Mais la situation est toute différente au moment où le locuteur établit une obligation, où il demande à son partenaire une réaction spécifique. Si on n'a pas compris, on ne pourra plus le cacher. On observe assez fréquemment dans ces cas que le non-natif ne réagit pas, sans préciser ou pouvoir préciser quelle est sa difficulté. Cette situation peut déclencher une "séquence analytique" (Krafft/Dausendschön-Gay 1993a): le locuteur réagit à la non-compréhension en posant sa question une seconde fois. Ce "bis" n'est cependant pas un simple rephrasage du mouvement initial, mais une version plus simple, plus clairement structurée et plus explicite. Voici un exemple tiré de la "conversation à table".

Irma déjeune avec Véronique et Marcel. Sur la table se trouve parmi les plats le magnétophone qui enregistre la conversation. Le matin de ce jour, Irma a été toute seule chercher l'appareil dans un bureau à la Sorbonne. A un moment, Marcel pose une question:

Exemple (4): "je dois faire des conversations avec l'appareil" (14-18)

I = Irma, non-native
M = Marcel, natif

```
1 ------------------------------------------------------------------------
  M: (pause 7 sec) comment' tu as fait à la sorbonne pour eh: t'expliquer'
2 ------------------------------------------------------------------------
  M: . . . à la sorbonne, . . pour obtenir l'appareil,      . ça a été dif-
  I:                                                  hum'
3 ------------------------------------------------------------------------
  M: ficile'                quand tu es allée à la sorbonne, à l'univer-
  I:         . encore . tout                                  ouais
4 ------------------------------------------------------------------------
  M: sité,       chercher cet appareil,       c'était difficile pour t'ex-
  I:       ouais                        ouais
5 ------------------------------------------------------------------------
  M: pliquer'
  I:          non . mais pour trouver'
  ------------------------------------------------------------------------
```

Irma ne réagit pas au mouvement initial, à la question de Marcel. Marcel traite ce silence comme une demande de bis: il reprend sa question (2-3). Cette fois, Irma demande expressément une répétition ("encore . tout", 3), et Marcel formule le deuxième bis (3-5) qui amène enfin une réponse adéquate (5).

Cet exemple peut servir à exemplifier certains traits de la séquence analytique:

a) Le bis est simplifié par rapport au mouvement initial. Ici, Marcel passe d'une question ouverte : "comment tu as fait ? ", à une question alternative: "ça a été difficile ? ". La simplification se produit non au niveau de la langue, mais à celui des activités; dans d'autres exemples, on observe l'élimination de tout ce qui n'appartient pas au mouvement principal, en particulier de tout ce qui peut indiquer une évaluation ou une activité de figuration (cf. supra exemple 1, où Marcel ne reprend pas dans le bis, ligne 3, l'excuse qui compliquait le mouvement initial, lignes 1-2).

b) Le bis est restructuré par rapport au mouvement initial. Le résultat de cette opération est une structure bipartite: "à la Sorbonne, pour obtenir l'appareil . . . ça a été difficile ? ". On peut décrire les deux parties de la nouvelle question comme le thème et le rhème, ou comme un topique et un commentaire sur ce topique. Nous préférons le concept

goffmanien de "move" (Goffman 1981/87): un "mouvement" ("move") est une "réponse" ("response") orientée sur une "référence" ("referent"). La structure bipartite que les locuteurs adoptent autant que possible pour le bis, tend à regrouper au début de l'énoncé tous les éléments qui désignent la "référence" et à les séparer nettement de la "réponse" qui constitue la deuxième partie. Le locuteur détermine donc aussi nettement que possible le sens interactif du "move" en précisant d'abord de quoi il est question, puis ce qu'il attend de son partenaire.

c) En passant du mouvement initial au premier puis au second bis, le natif retourne pour ainsi dire en arrière pour progressivement tout expliciter. On relève les séries suivantes:

	Mouvement initial	Bis 1	Bis 2
Structure globale	comment pour X ?	pour Y, difficile ?	quand allée chercher Z, difficile ?
Référence verbe		pour obtenir Z	aller chercher Z
Référence objet		l'appareil	cet appareil
Présupposés déictiques	à la Sorbonne	à la Sorbonne	quand tu es allée à la Sorbonne, à l'université
Réponse: verbe	pour t'expliquer	difficile ?	difficile pour t'expliquer

On remarquera que le deuxième bis est des trois versions la plus longue et la plus complexe: il ne s'agit pas dans la séquence analytique de simplifier la syntaxe et le lexique. Ce que fait le locuteur natif, c'est analyser devant et au profit du non-natif un énoncé opaque en isolant, si possible, et en précisant d'une part la référence, ce à quoi se rapporte le mouvement, de l'autre la réponse, ce qu'on demande au partenaire de faire, et en explicitant autant qu'il est nécessaire les présupposés. Du point de vue de l'interaction, il s'agit là d'un travail de coordination: coordination de l'attention (sur la référence), des intentions (sur l'activité qu'on va effectuer) et des savoirs (les présupposés), coordination nécessaire à la poursuite de l'interaction.

Cette analyse reprend celle que Bruner (1985) fait des "formats" en tant que "microcosmes communicatifs". Selon Bruner, c'est dans les "formats" ludiques que l'enfant apprend à réaliser avec son partenaire la triple coordination des attentions, des intentions et des savoirs par quoi s'établit une communication. L'enfant apprend alors en même temps "ce qu'on peut faire du langage et comment le faire" (Gaonac'h 1987, 193): il apprend à coordonner attention, intentions et savoirs, et acquiert les moyens linguistiques qu'il faut pour traiter les activités communicatives, et en particulier langagières, de son partenaire. La situation de l'apprenant en L2 est bien différente, puisqu'il a déjà appris à faire ce travail de coordination; seulement, il ne sait pas le faire en français. S'il demande un bis, il demande et attend qu'on précise pour lui l'intention, le thème, les présuppositions du mouvement, et cette attente lui permet de comprendre le sens général et le détail des opérations que son partenaire fait devant lui et pour lui. Le rôle du natif est celui de l'expert en traitement d'information, de modèle, de maître à analyser. Et les opérations interactives de coordination sont pour l'alloglotte autant de séquences d'entraînement à l'analyse du discours.

Nous ne sommes pas en mesure de préciser quelles sont les facultés linguistiques qui permettent de repérer dans un énoncé les indications sur la référence et sur l'intention du partenaire et d'accéder aux savoirs non explicités, mais nécessaires à la compréhension d'un éconcé. Il est cependant évident qu'il s'agit là de tout autre chose que des connaissances lexicales ou morpho-syntaxiques qu'il faut pour produire ou comprendre un segment. Nous avons plutôt affaire à des procédés ou des méthodes pour analyser, évaluer, inférer, pour interpréter interactivement les énoncés du partenaire, et pour lesquels la compréhension littérale des segments, nécessaire, n'est qu'un point de départ. L'analyse des "méthodes" interactives de régulation de l'intercompréhension fait apparaître ici une distinction qui pour l'analyse de la langue et de l'acquisition du langage est au moins aussi intéressante que celle entre production et compréhension, et qui est la distinction entre le savoir segmental, objet des séquences d'achèvement interactif et d'explication, et les procédés d'analyse qu'on peut observer dans la séquence analytique. On voit ici se dessiner une lacune: pour produire un énoncé, on a certainement besoin de plus que des "mots pour le dire" (Lüdi 1991). Ce "plus" ferait l'objet d'une théorie de la formulation (Gülich 1993).

Pour finir ce chapitre, nous présenterons des exemples pour deux procédés d'aide à la compréhension qu'on peut décrire comme des variantes spécialisées de la séquence analytique. La technique du "modèle de réponse" sert à assurer plus particulièrement la coordination des intentions en indiquant par des exemples quel type de réaction on attend de la part de l'interlocuteur. Ainsi dans l'exemple (5): Chantal et Zahra, qui est marocaine, parlent d'incidents racistes. Zahra vient de dire qu'elle n'en discute ni avec ses collègues ni dans sa famille. Chantal demande la raison de ce silence:

Exemple (5): "Ça c'est pas mon problème à nous " (27-30)

Z = Zahra, Marocaine
C = Chantal, Française

```
1 ------------------------------------------------------------------------
  C: et euh: . . tu p/ tu peux me dire pour/ pour/ pourquoi/ pourquoi vous
2 ------------------------------------------------------------------------
  C: en parlez pas . t/ t'as pas envie toi' c'est parce que t'as pas en-
3 ------------------------------------------------------------------------
  C: vie:' ou quoi ou parce que t'as pas le temps: . . ou parce que tu t'oc-
4 ------------------------------------------------------------------------
  C: cupes pas d(e) politique ou chépas'
  Z:                                  . ça euh c'est pas euh . mon
5 ------------------------------------------------------------------------
  C:                 mhe'                          mhe'
  Z: problème à nous      c'est problème . la loi
  ------------------------------------------------------------------------
```

On ne sait pas si Zahra avait besoin pour comprendre de la série d'exemples que propose Chantal. On voit seulement qu'elle les traite en fait comme des exemples et qu'elle formule une réponse absolument indépendante. Mais les modèles ont pu l'aider à comprendre ce que sa partenaire attendait d'elle.

Les locuteurs utilisent parfois le "modèle de réponse" comme une technique préventive: le "modèle" accompagne et précise une question qui pourrait poser problème. Eviter une difficulté est moins coûteux, et donc préférable, qu'une réparation au moyen d'une séquence analytique complète.

On peut aussi, pour aider à la compréhension, choisir d'expliciter uniquement des présuppositions. Dans l'exemple suivant, la native ajoute à ce qu'elle vient de dire une précision qui permet à sa partenaire de ré-

tablir les relations avec le contexte. Paulette, qui est en train de rapporter à Ariane les propos d'un Japonais, s'aperçoit que sa partenaire ne suit plus. Elle s'interrompt pour apporter une précision, ce à quoi Ariane réagit par une marque de ratification renforcée. Ce "ah oui" rend superflu le deuxième renvoi au contexte (qu'on voit s'amorcer avec "je t'ai dit que"), et Paulette s'interrompt.

Exemple (6): " Le Japon et les Japonais " (10, 2-4)

P = Paulette, Francaise
A = Ariane, lycéenne allemande

```
1 ------------------------------------------------------------------------
  P: il com/ il ne comprend pas le système justement d'échec en france, .
2 ------------------------------------------------------------------------
  P: l/ l'échec de l'école que/ que ce que j(e) t'ai dit que
  A:                            ah oui'
  ------------------------------------------------------------------------
```

Ce qui est remarquable dans ce dernier exemple, c'est que Paulette trouve sans hésiter le moyen d'aider Ariane. Elle suit apparemment de près le processus de compréhension et fait des hypothèses pertinentes sur les obstacles à l'intercompréhension.[14] Nous reviendrons plus loin sur le phénomène du contrôle.

3. Procédés d'apprentissage: le contrat didactique

Le natif a une responsabilité particulière pour la réussite de la communication; nous venons de montrer comment il peut aider le non-natif à produire et à comprendre. Il évitera en revanche toutes les activités d'enseignement, c'est-à-dire les activité de tutelle que ne justifient pas les contraintes communicatives. Ceci signifie que nous distinguerons, parce

[14] Cette observation fait apparaître une lacune importante dans nos analyses de la conversation exolingue. Nous faisons comme si les natifs étaient tous compétents, au même degré et de la même façon, pour assurer une communication difficile en réagissant, comme le fait P, de manière différenciée aux difficultés des non-natifs. Or, nous savons d'expérience que l'habileté conversationnelle des natifs n'est pas innée, qu'on peut et qu'il faut apprendre à aider le non-natif. Devant un obstacle, le natif non entraîné va commencer par parler plus haut et plus lentement, puis il va utiliser une version encore plus simplifiée du "foreigner talk". Renvois au contexte, explicitations de présuppositions, coordination des intentions seront le fait des natifs qui ont appris, professionnellement ou par des contacts fréquents, à communiquer avec des alloglottes. Nous n'avons pas à ce jour de descriptions de ce procès d'apprentissage chez les natifs, ni d'ailleurs des différents "styles" ou "profils" des natifs.

BEST COPY AVAILABLE

que les interlocuteurs le font, deux fonctions de tutelle, la "tutelle pour communiquer" et la "tutelle pour apprendre".

On s'efforcera en communication exolingue de "faire avec". Si les partenaires veulent "faire mieux", s'ils veulent établir des rapports didactiques, il faut une connivence spéciale, qu'on a nommée très justement un "contrat didactique" (De Pietro/Matthey/Py 1989) et qui permet au natif d'adopter un comportement didactique sans risquer des problèmes de figuration (Dausendschön-Gay/Krafft 1991b).[15] Dans nos corpus, nous n'avons trouvé que deux exemples vraiment convaincants qui montrent la conclusion locale d'un tel contrat didactique. Nous supposons que dans la majorité des cas, le contrat n'est pas conclu explicitement, mais que la situation générale (par exemple séjour linguistique d'une adolescente allemande dans une famille française) ou des spécificités du rapport social entre deux partenaires sont telles que les interactants peuvent se permettre des activités d'enseignement et d'apprentissage. Mais quelle que soit la genèse exacte du contrat virtuel, il s'agira toujours de le réaliser dans une situation précise, à un moment donné de l'interaction, de façon appropriée et d'une manière qui permette au partenaire de comprendre l'activité actuelle comme étant une manifestation du contrat implicite. Nous proposons de distinguer trois types de manifestation: la leçon de grammaire, les corrections, les activités d'offre et de prise.

3.1 La leçon de grammaire

On peut thématiser un problème de langue. La langue est alors un sujet de conversation pas tout à fait comme les autres, le natif étant par définition expert et juge. Dans l'exemple suivant, nous retrouvons Irma et Véronique, cette fois au cours de la rédaction d'une carte postale.

[15] Nous employons le terme de "contrat" pour décrire des mécanismes de l'organisation globale des interactions sociales: les interactants se mettent d'accord sur ce qu'ils vont faire dans la suite (collaborer pour arriver à un résultat commun, se parler pour ménager la relation sociale, etc.), sur l'objet et sur les modalités de leur interaction, sur les activités préférentielles et dyspréférentielles, de par la conclusion du contrat, ils définissent aussi sa portée: le contrat restera en vigueur jusqu'à ce qu'il soit rempli, ou renégocié ou dissolu. A bien des égards, le contrat didactique est spécifique par rapport aux autres types de contrat (Krafft/Dausendschön-Gay 1993b).

Exemple (7): " Je vas écriver un lettre à toi " (6, 2-4)

I = Irma, allemande, 16 ans
V = Véronique, française, 16 ans

```
1 ------------------------------------------------------------------------
  V: on est resté . . . jusqu'à                                  jusqu'au
  I:                          . . pourquoi ne j/ pas jusqu'au
2 ------------------------------------------------------------------------
  V: parce que après c'est six eh:      tu mets jusqu'au quand t'as après
  I:                            ah ouais
3 ------------------------------------------------------------------------
  V: un a a: eh e i o u       mhm une voyelle quoi           . . après
  I:    à la           ouais                        six heures
  ------------------------------------------------------------------------
```

3.2 Les corrections

Nous pensons plus précisément aux corrections où le natif corrige alors que l'alloglotte ne lui demandait rien ("hétéro-corrections auto-déclenchées"). Elles peuvent être à peine perceptibles parce que "embedded" (cf. la correction "années" - "ans" dans l'exemple 1), ou brutalement exposées, comme dans la situation suivante:

Exemple (8): " Conversation à table : la sauce " (18-20)

P = Allemand, 30 ans
S = amie française de P, 28 ans

```
1 ------------------------------------------------------------------------
  P: ça me rappelle à . . si j'ai/ j'ai habité à frankfurt' . . pour cinq/
2 ------------------------------------------------------------------------
  P: cinq années hein' . . cinq ans
  S:                              QUAND /pe/ QUAND j'ai habité à franc-
3 ------------------------------------------------------------------------
  P:      non                    PENdant       QUAND
  S: fort     PENdant cinq années          QUAND j'ai habité pas SI QUAND
4 ------------------------------------------------------------------------
  P: oui . j'ai pas dit si'                  non
  S:                        si tu as dit si ah ben j(e) m'en souviens
  ------------------------------------------------------------------------
```

Le contrat permet ou demande au natif d'enseigner. Inversement, il demande au non-natif d'adopter une attitude d'apprenant, c'est-à-dire d'accepter les enseignements du natif et d'y répondre si possible par des ac-

tivités d'apprentissage: la réaction de S devant le refus de P dans l'exemple précédent montre bien quelle aurait été l'activité préférentielle. L'exemple (9) est complémentaire:

Exemple (9): "Moi, j'aime aussi tricoter avec la soie" (12-13)

A = Allemande, 25 ans

F = Française, 24 ans

```
1 ------------------------------------------------------------------------
  A: ellE: doit faire de: . la 'tissage' avec              du tissage
  F:                                          . DU tissage          (bas)
2 ------------------------------------------------------------------------
  A:            et elle préfère faire ça
  F: oui à oui +
  ------------------------------------------------------------------------
```

A reprend la forme corrigée, F ratifie: cet échange n'a d'autre sens que de confirmer la correction, qui elle-même ne réglait aucun problème communicatif, mais uniquement un écart par rapport à la norme.

Nous ne mentionnerons qu'au passage le procédé encore plus scolaire qui consiste à signaler qu'il y a une faute et à demander à l'apprenant de se corriger lui-même. Là aussi, les corrections se prolongent souvent en un échange qui souligne l'élément corrigé et confirme que le natif a bien fait de prendre l'initiative d'une correction, et que le non-natif a répondu de manière satisfaisante.

3.3 Offre et prise

L'achèvement interactif sert à combler une lacune lexicale pour achever un énoncé. C'est donc un "schéma pour communiquer", mais que les partenaires peuvent exploiter comme "schéma pour enseigner/pour apprendre":

Exemple (10): "Des tout petites lampes dans la ciel" (9, 24-27)

I = Irma, lycéenne allemande

M = Mère de sa correspondante

```
1 ------------------------------------------------------------------------
  I: les jeunes' euhm ne veut: pas des turcs' . et: il y a beaucoup de .
2 ------------------------------------------------------------------------
  I: des morts . qu'est-ce que c'est' comme ça'              étranglés'
  M:                                          d'étranglés'
3 ------------------------------------------------------------------------
  I:             el/ à la/ à l'allemagne,
  M: (bas) ahm' +
  ------------------------------------------------------------------------
```


BEST COPY AVAILABLE

L'achèvement interactif est terminé au moment où Irma ratifie le mot "étranglé" en le répétant. Mais I reprend le terme avec une intonation montante, à quoi M réagit par une ratification. Dans cet échange, I et M quittent le problème communicatif - qui est résolu - et travaillent sur le terme lui-même dont elles contrôlent la forme. Pour Bernard Py (1989) qui analyse en détail ces échanges, les interlocuteurs transforment ici une "donnée", un élément de l'énoncé, en "prise", en objet d'acquisition. Ces indices d'un contrat didactique sont peut-être les plus importants puisqu'ici les activités communicatives se doublent manifestement d'activités acquisitionnelles. Ils sont cependant délicats à observer, l'intonation et surtout le contact visuel jouant un rôle important.

4. Interaction et contrôle

Dans ce qui précède, nous avons essayé de décrire certaines méthodes dont se servent les interactants pour prévoir et éviter ou pour manifester et lever des problèmes d'intercompréhension. A travers nos analyses, nous avons pu développer la notion d'obstacle en utilisant les outils méthodiques dont nous disposons en tant que conversationnalistes. Nous avons aussi précisé notre hypothèse de départ selon laquelle "l'acquisition d'une L2 se fait dans le cadre et au moyen de l'interaction": l'interaction déclenche des processus acquisitionnels qui, pour le reste, se construisent selon les capacités cognitives, affectives, motrices de l'individu apprenant. Et nous avons trouvé au passage confirmation de la thèse généralement acceptée qui stipule qu'en milieu social, la focalisation des efforts sur le déroulement et l'efficacité de la conversation n'est pas automatiquement favorable au déclenchement des processus acquisitionnels, mais qu'elle peut, selon les motivations des interactants et selon le degré de centration sur l'efficacité, plutôt empêcher ce déclenchement: le communicationnel l'emportera dans ces situations sur l'acquisitionnel, pour reprendre la formule de Klein (1989). C'est d'ailleurs dans ce cadre général que s'expliquent les activités particulières en situation de contrat didactique dont la finalité est d'assurer au maximum la contribution de l'interaction au déclenchement de l'acquisition.

Les données spécifiques dont nous disposons (conversations non-expérimentales et non-soumises à des fins scientifiques) et la méthodologie particulière de l'analyse ethnométhodologique des conversations permettent de préciser, au niveau des observables, des hypothèses générales sur l'acquisition d'une L2:

- l'interaction fournit des données dont l'individu a besoin pour construire ses grammaires intermédiaires, dites "interlangues";
- l'interaction fournit le cadre social pour l'expérimentation (le test d'hypothèses) et le développement de la compétence communicative (cf. à ce propos Giacobbe 1992, 239sq);
- l'interaction fournit naturellement les événements qui permettent à l'individu apprenant d'orienter son attention cognitive sur ce que Klein appelle "la comparaison" de "son propre comportement linguistique à celui que la langue cible requiert" (1989, 179);
- l'interaction sociale est réglée par des normes de comportement qui peuvent demander des activités de tutelle ou d'étayage, inciter à partager les responsabilités pour parvenir au résultat envisagé, exiger d'offrir, pour permettre de progresser, des "modèles de faire", et qui peuvent ainsi contribuer à l'acquisition. C'est surtout ce dernier point que nous avons examiné.

Cependant, et on l'a souvent dit, l'observation et l'interprétation des méthodes interactionnelles d'intercompréhension ne peuvent pas constituer la seule base d'une théorie de l'acquisition, pour laquelle elles ne sont qu'un élément parmi d'autres. On souligne avec raison la multiplicité des facteurs qui influent sur l'acquisition, et en particulier l'importance des facteurs émotifs/motivationnels ou situationnels. Dans cette dernière partie de notre contribution, nous allons essayer d'intégrer nos observations et hypothèses dans une perspective plus générale en reformulant quelques-uns de nos résultats par rapport à la notion de "contrôle" qui semble constituer une sorte de base de toute activité acquisitionnelle. Notre argumentation suivra celle de Gaonac'h (1987) sur la conception de simplification/facilitation : la simplicité n'est pas une qualité des matériaux linguistiques en soi ; on peut montrer que c'est plutôt la façon dont les matériaux sont présentés pour le traitement qui peut faciliter la tâche cognitive de l'apprenant.

Les théories cognitives actuelles semblent être d'accord pour dire que l'action intentionnelle et l'emploi de systèmes symboliques nécessitent l'exercice d'un contrôle permanent du système cognitif individuel. Le modèle de l'activité rédactionnelle de Hayes-Flower (1980) par exemple introduit un "monitoring" qui exerce un contrôle tout au long du processus rédactionnel et qui permet la coordination des activités; le modèle de Levelt (1988) permet au "moniteur" d'intervenir à tout moment dans le processus de la production orale; Bruner propose l'idée de la conscience nécessaire à la genèse de la compétence communicative de l'enfant;

Gaonac'h (dans un "débat" avec Krashen 1987, 151 sqs) et Klein (1989) appliquent les conceptions cognitives au processus de la production/compréhension d'une L2 tout en proposant des éléments de réponse aux questions fondamentales:

1) Qu'est-ce qui permet l'activité de contrôle ?

   Réponse: Un système cognitif qui peut construire les objets de son activité et qui se trouve en interaction permanente avec son environnement.

2) Sur quoi le contrôle s'exerce-t-il ?

   Réponse: Sur des unités d'action verbales qui peuvent être perçues par l'individu apprenant et qu'il peut construire lui-même pour agir; dimensions concernées: linguistique (correction), pragmatique (situation), face et rôle.

3) De quelle manière le contrôle se manifeste-t-il ?

   Réponse de Klein: Surveillance (immédiate, coordonnée), rétroaction (différée), réflexion (activité méta après-coup; cf. également Vasseur 1990a, Gaonac'h 1989, 202 sqs). Nous nous concentrerons dans ce qui suit sur cette troisième question.[16]

Pour Bruner discutant les travaux de l'école de Chomsky, l'être humain dispose avant toute acquisition linguistique d'une "disposition à la signification" ("readiness for meaning"), de "représentations protolinguistiques du monde" ("protolinguistic representations of the world") qui le rendent apte à chercher et à trouver du sens dans la situation, le comportement de ses partenaires et, bien sûr, dans leurs activités langagières.[17] Si nous acceptons cette position et si nous l'appliquons à la situation de communication exolingue, il est bien clair que l'activité prin-

---

[16] Nous ne pouvons évidemment rien apporter à la première question, et les très importants problèmes de la constitution des unités dépassent largement le cadre de cette contribution. Cf. à ce propos les chapitres 5 et 6 de Klein (1989), les notions de contextualisation et de mise en scène chez Gumperz et chez Kallmeyer/Schmitt (1991), les éléments d'une théorie de la formulation verbale chez Gulich (1993), le rapport final du projet ESF.

[17] Bruner (1990, 70-72): "From vast research literature [Chomsky and successors, K/D G.] emerged three claims about early acquisition, all of which can guide us in our search for the biology of meaning. [...] The third conclusion is really a dense summary of the first two: the acquisition of a first language is very context-sensitive, by which is meant that it progresses far better when the child already grasps in some prelinguistic way the significance of what is being talked about or of the situation in which the talk is occurring. With an appreciation of context, the child seems better able to grasp not only the lexicon but the appropriate aspects of the grammar of a language. [...] Not surprisingly, then, I think the case for how we 'enter language' must rest upon a selective set of prelinguistic 'readiness for meaning'. That is to say, there are certain classes of meaning to which human beings are innately tuned and for which they actively search. Prior to language, these exist in primitive form as protolinguistic representations of the world whose full realization depends upon the cultural tool of language."

cipale de l'apprenant sera de construire à partir d'un ensemble de données linguistiques et non-linguistiques une signification de l'activité de son ou de ses partenaire(s). Il va interpréter ces données dans son interlangue actuelle (son "lecte" dans la terminologie de Klein) et en appliquant des règles générales d'inférence et de construction d'hypothèses. Il est fort probable que la production verbale en L2 mettra en oeuvre les mêmes systèmes de règles, bien que les processus cognitifs soient partiellement différents. Le contrôle que l'individu exerce sur sa production et sa perception va se manifester entre autres par des auto-corrections, des activités de négociation de signification, des appels à l'aide, etc. Ce qui nous concerne tout particulièrement dans le cadre de nos travaux, c'est la dimension interactive de ce contrôle que nous allons étudier brièvement en reprenant à la ligne 3 l'extrait de la conversation d'Irma avec Véronique et Marcel (cf. supra exemple 1):

Exemple (11): (cf. exemple 1, 3-6)

```
1 ------------------------------------------------------------------------
  M: (...) il y a longtemps'                        . . . oui mais . combien
  I:                          ehm pour un semaine'
2 ------------------------------------------------------------------------
  M: de/ c'est QUAND . QUAND . à quel moment,
  I:                                          . ehm: . devant avant .
3 ------------------------------------------------------------------------
  M:        hm
  I: avant' devant'          il y a
  V:                 il y a,
  ------------------------------------------------------------------------
```

En réponse à la question de Marcel: "il y a longtemps ?", Irma a construit un énoncé qui concerne l'événement dont ils sont en train de parler (son premier séjour à Paris) et qui porte sur la durée temporelle ("longtemps"). Par rapport à ce qui précède dans l'interaction, le seul trait nouveau est 'durée', et c'est à ce trait qu'Irma répond. Il se trouve que son interprétation de l'énoncé de Marcel est erronnée: M corrige le trait 'durée' en 'moment dans le passé' ("quand, à quel moment") et Irma comprend son erreur. Ce type de contrôle n'est possible que dans l'interaction: Marcel fait l'interprétation de la réponse d'Irma en tenant compte de l'intention et de la forme de sa propre question, travail dont Irma seule serait bien incapable.

La suite de l'interaction montre les résultats de cet hétéro-contrôle:

- Marcel aura la réponse préférentielle à sa question (Irma produira le "second turn" approprié au "first turn" de Marcel);
- l'interlangue d'Irma sera déstabilisée par rapport à l'élément "il y a" (elle comprendra la plurifonctionnalité de cette forme);
- Irma exercera un contrôle en testant sa construction autour des traits 'durée' et 'moment dans le passé' par sa réponse à la ligne 10/11 (exemple 1).

Rappelons brièvement quelques exemples qui présentent d'autres variantes du contrôle interactif :

- le natif est appelé à faire un effort supplémentaire de ratification explicite dans les séquences de recherche lexicale; plus l'effort du non-natif est grand pour se faire comprendre, plus le natif lui dira qu'il a réussi, que ce qu'il vient de produire passe bien;
- les hétéro-corrections du type "ans" -> " années" (exemple 1), "de la tissage" -> "du tissage" (exemple 9);
- les recherches lexicales: quand Irma demande à ses partenaires de décider entre "devant" et "avant" (exemple 1), elle demande un hétéro-contrôle; cette alternative dans l'interlangue de l'apprenant semble constituer ce que Klein appelle une "règle critique";
- les formulations approximatives, parfois énigmatiques, des non-natifs, qui demandent un travail commun de négociation, d'explication et de proposition de modèles: "le soir, dans la ciel, il y a des petits lampes" pour "étoiles", "tu veux me faire un gâteau" pour "tu veux que je fasse un gâteau";
- les demandes d'explication/de répétition qui vont de l'assez simple("absent" dans l'exemple 3) au très complexe en situation de séquence analytique.

Parfois, le travail du natif semble être particulièrement difficile. Pour comprendre la production du non-natif, il doit en faire une "traduction intralinguistique" qui implique d'un côté la comparaison avec le modèle natif, de l'autre la construction d'hypothèses sur les significations (en inférant à partir des données verbales et situationnelles de l'interaction); le natif va inconsciemment développer des hypothèses sur les compétences de son partenaire, puisque son système cognitif va automatiquement chercher la régularité et la congruence interne dans les données communicationnelles du non-natif; à partir de cette idée plutôt vague sur l'interlangue de son interactant, il va ajuster sa propre production pour pouvoir mener à bien la communication. La difficulté de ce travail qui demande simultanément des activités de bas niveau et

de haut niveau (cf. Gaonac'h 1987) se manifeste dans l'exemple suivant où la centration sur le niveau bas induit le natif en erreur:

Exemple (12): " Dans un café " (2, 4-10)

I = Irma, lycéenne allemande
M = Mère de la correspondante d'Irma

```
1 ------------------------------------------------------------------------
  I: . et euhm . . . oui et et . tout à coup' non pas tout à coup' tout + à
  M:                                                      oui tout à coup+
2 ------------------------------------------------------------------------
  I: coup' ehm . ils euh: . (en riant) ils vient + chez nous' . . et . hm
3 ------------------------------------------------------------------------
  I: (fait claquer sa langue) quand nous a . . /kote/' non, . . . euhm
4 ------------------------------------------------------------------------
  I: quand . nous . (rire) + quand nous' . les a couté' . ça marche'
  M:                                                                . .
5 ------------------------------------------------------------------------
  I: non' heuhm', . . euhm . . on assis' . là'        et il vient'
  M: non                                        . hm              . oui'
6 ------------------------------------------------------------------------
  I: et: nous écoute que (?ils euh)
  M:                    quand on les a écoutés' . quand on a entendu
7 ------------------------------------------------------------------------
  I:                   ouais' euhm . on marche . on on              ouais
  M: qu'ils arrivaient'                              on est parti,
8 ------------------------------------------------------------------------
  I: on est parti, . mais euh .
  ------------------------------------------------------------------------
```

5. Eléments pour l'analyse du SLASS

Pour conclure, nous reprenons l'idée du SLASS, du "Second Language Acquisition Support System", que nous avions formulée à la suite du "LASS" de Bruner. Postuler le SLASS, c'est faire l'hypothèse que

- une L2 s'acquiert aussi dans l'interaction;
- l'interaction exolingue offre des particularités qui aident l'apprenant à traiter les données comme des objets d'acquisition, à les transformer en "prises" (Py 1989);
- ces particularités peuvent être décrites comme un ensemble structuré, un système social qui interagit avec le système cognitif de l'apprenant et déclenche ou favorise certaines des activités cognitives liées à l'acquisition.

Nous pouvons à présent tenter d'esquisser la structure du SLASS. Le SLASS se constitue dans l'interaction quand les partenaires prennent et

acceptent de jouer les rôles du natif et du non-natif, de l'expert en L2 et du novice. Ainsi s'institue un rapport de tutelle qui se manifeste dans la fréquence de certaines activités: le non-natif demande et accepte des explications que le natif lui donne ou même lui propose; le natif aide ou propose d'aider le non-natif dans ses activités de production discursive ; les deux partis se demandent mutuellement un grand nombre de réparations; le non-natif fait savoir qu'il ne sait plus où il en est et accepte que le natif rétablisse la coordination, etc. Ces activités apparaissent également dans la conversation endolingue, mais occasionnellement et entourées d'un luxe de précautions qui dit assez qu'elles menacent les faces des partenaires. Dans une conversation au contraire où les partenaires on institué un rapport de tutelle, de telles activités peuvent apparaître de façon récurrente sans menace pour quiconque.

Le rapport de tutelle se manifeste dans trois domaines qui correspondent chez l'apprenant à trois types de déficits, et qui sont le contrôle de la production discursive et de la compréhension, le répertoire lexical et morpho-syntaxique et le savoir faire qu'il faut pour maintenir la coordination entre les partenaires.

1. Le non-natif ne sait pas contrôler comme il le fait en L1 sa production discursive, c'est-à-dire qu'il est incapable de juger si ce qu'il dit correspond à ce qu'il a l'intention de faire savoir. Inversement, il n'est pas sûr d'inférer correctement à partir de ce qu'il perçoit les intentions de son partenaire. Il se déchargera sur le natif d'une partie de sa responsabilité (cf. supra 4). Le natif exerce donc un contrôle continu pour détecter les problèmes de production et de compréhension que le non-natif ne percevrait pas lui-même et pour les régler le cas échéant. C'est un cas de "régulation par l'autre" que le non-natif apprendra peu à peu à remplacer par "l'auto-régulation". Nous n'avons étudié qu'une partie des activités qui favorisent cet apprentissage, les activités d'explication et d'explicitation (cf. infra).
2. Le non-natif ne dispose pas toujours d'un répertoire suffisant de mots et de structures. Les lacunes qu'il signale ou que le natif repère déclenchent des séquences "d'achèvement interactif" (production) ou d'explication (compréhension). Ces activités sont liées chez l'apprenant à un travail sur le code (paradigme, définition, conditions d'emplois etc.; cf. supra 2.1) qui devrait favoriser l'enrichissement du répertoire.
3. Quand le non-natif ne parvient plus à traiter les énoncés et la situation de façon à maintenir la coordination de l'attention, des

intentions et des présupposés, coordination qui est le fondement même de la communication, le natif analyse et explicite devant lui, à sa demande et à son profit, les éléments constituants de la situation. On peut considérer ces séquences comme de véritables travaux pratiques d'analyse (cf. supra 2.2).

Les interactants traitent les problèmes que nous venons de mentionner dans des séquences latérales: ils interrompent l'activité principale et portent leur attention sur la langue ou sur le discours. Le travail sur le langage se poursuivra autant que nécessaire, c'est-à-dire jusqu'à ce que l'obstacle soit levé, et pas un instant de plus. Autrement dit, ces activités sont strictement subordonnées aux besoins de la communication. Les retenir pour la description du SLASS, c'est préciser en quoi n'importe quelle conversation que les interlocuteurs assument comme exolingue peut déclencher et favoriser l'acquisition. C'est là le cas général du SLASS.

Il faut distinguer de ce cas général les situations où les partenaires ont conclu un "contrat didactique" (cf. supra 3). Le contrat didactique permet des activités d'enseignement et d'apprentissage, des activités donc que ne justifient pas les besoins de l'intercompréhension. Comme il s'exerce localement et se conclue pour une situation ou pour une durée indéterminée, on le considèrera systématiquement comme une composante facultative du SLASS. Mais c'est avant tout le moyen dont se servent les interactants pour garantir aux éléments du SLASS, en levant les contraintes de l'efficacité communicative, un maximum d'efficacité acquisitionnelle.

Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik
und Literaturwissenschaft
D-33615 Bielefeld

Ulrich KRAFFT
Ulrich DAUSENDSCHÖN-GAY

Références bibliographiques

APFELBAUM, B. (1994): *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen, Narr.

BANGE, P. (1983): "Points de vue sur l'analyse conversationnelle". *DRLAV*, 29, 1-28.

BANGE, P. (1987): *Aspects de la régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue entre interlocuteurs allemands et français*, Contribution au colloque d'Aix-en-Provence, déc. 1987.

BANGE, P. (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris, Hatier/Didier.

BIALYSTOK, E. (1990): *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Cambridge Mass., Basil Blackwell.
BIRKNER, K. (1991): "Interaktion im ungesteuerten Zweitspracherwerb. Funktion und Grenzen von Fragemustern in Wortsuchverfahren". *Berliner Papiere zum Zweitspracherwerb 8*.
BRUNER, J.S. (1982): "The Formats of Language Acquisition". *American Journal of Semiotics 1*, 1-16.
BRUNER, J.S. (1983a): *Child's Talk. Learning to Use Language*. Oxford, Oxford University Press.
BRUNER, J.S. (1983b): *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
BRUNER, J.S. (1985): "The Role of Interaction Formats in Language Acquisition". in Forgas, J.P. (éd.). *Language and Social Situations*. New York, Springer, 31-46.
BRUNER, J.S. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge Mass., Havard University Press.
BRUNER, J.S. & HICKMANN, M. (1983): "La conscience, la parole et la 'zone proximale': réflexions sur la théorie de Vygotsky". in Bruner 1983b, 281-292.
COULON, A. (1987): *L'ethnométhodologie*. Paris, PUF.
DAUSENDSCHON-GAY, U. (1987): "Lehren und Lernen in Kontaktsituationen". In Gerighausen, J. & Seel, P.C. (éds). *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*. München, Goethe-Institut, 60-93.
DAUSENDSCHON-GAY, U. (1988): "Particularités des réparations en situation de contact". in Cosnier, J., Gelas, N. & Kerbrat-Orecchioni, C. (éds). *Echanges sur la conversation*. Paris, Editions du CNRS, 269-284.
DAUSENDSCHON-GAY, U., GÜLICH, E. & KRAFFT, U. (1989): "Formes d'interaction communicative dans des situations de contact entre interlocuteurs français et allemands". in Kremer, D. (éd.). *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, tome 8*. Tübingen, Niemeyer, 391-404.
DAUSENDSCHON-GAY, U., GÜLICH, E. & KRAFFT, U. (1991, éds): *Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag Freiburg 1987*. Tübingen, Niemeyer.
DAUSENDSCHON-GAY, U. & KRAFFT, U. (1991a): "Rôles et faces conversationnels: à propos de la figuration en 'situation de contact'". in Russier, Stoffel & Véronique (éds), 37-48.
DAUSENDSCHON-GAY, U. & KRAFFT, U. (1991b): "Tâche conversationnelle et organisation du discours". in Dausendschon-Gay, Gülich & Krafft, 131-154.
DE GAULMYN, M.-M. (1991): "Expliquer des explications". in Dausendschon-Gay, Gülich & Krafft (éds.), 297-314.
DE PIETRO, J.F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". *Actes du IIIe colloque régional de linguistique*. Strasbourg, Université des Sciences humaines, 99-124.
DECHERT, H.W. (1990, éd.): *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Clevedon, Multilingual Matters.
FRAWLEY, W., LANTOLF, J.P. (1985): "Second Language Discours: A Vygotskyan Perspective". *Applied Linguistics 6*, 19-44.
FURCHNER, I. (1991): *Kompetenzgefälle in Gesprächen zwischen deutschen und französischen GesprächspartnerInnen. Eine ethnomethodologische Untersuchung*. Bielefeld: Mémoire de maîtrise.
GAONAC'H, D. (1982): "Psychologie cognitive et approche communicative en didactique des langues étrangères". *Revue de Phonétique Appliquée 61-63*, 159-175.
GAONAC'H, D. (1983): "Contribution de la psychologie cognitive à l'analyse des processus d'acquisition d'une langue étrangère". *Les Langues Modernes 77*, 327-338.
GAONAC'H, D. (1987): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier-Crédif.
GAONAC'H, D. (1989).: "Apport de concepts vygotskiens à l'analyse de production en langue étrangère". *Enfance 42*, 91-100.
GIACOBBE, J. (1992): *Acquisition d'une langue étrangère: Cognition et interaction. Etudes sur le développement du langage chez l'adulte*. Paris, Editions du CNRS.
GOFFMAN, E. (1981/1987): "Répliques et Réponses". in Goffman, E. *Façons de parler*. Paris, Editions de minuit, 11-84.

BEST COPY AVAILABLE

GOMBERT, J.E. (1990): *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
GOMBERT, J.E. (1992): *Metalinguistic Development*. Chicago, The University of Chicago Press.
GOTSCH, C. (1991): *Worterklärungen. Eine empirische Untersuchung*. Bielefeld, Mémoire de maîtrise.
GULICH, E. (1986a): "L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en 'situation de contact'". *DRLAV 34/35*, 161-182.
GULICH, E. (1986b): "«Soûl c'est pas un mot très français». Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursif dans un corpus de conversations en 'situation de contact'". *Cahiers de Linguistique Française 7*, 231-258.
GULICH, E. (1991): "Pour une ethnométhodologie linguistique: Description de séquences conversationnelles explicatives". in Dausendschon-Gay, Gulich & Krafft (éds), 325-364.
GULICH, E. (1993): "Procédés de formulation et 'travail conversationnel'. Eléments d'une théorie des processus de la production discursive". *Actes du XXe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, tome II*. Tübingen, Niemeyer.
GULICH, E. & KOTSCHI, T. (1987): "Les actes de reformulation dans la consultation «La Dame de Caluire»". in Bange, P. (éd.). *L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire: une consultation*. Berne/Francfort, Peter Lang, 15-81.
HAYES, J.R. & FLOWER, L.S. (1980): "Identifying the Organization of Writing Processes". in Gregg, L. & Steinberg, E. (éds). *Cognitive Processes in Writing*. New York, Hillsdale, 3-30.
HICKMANN, M. (1985): "The Implication of Discourse Skills in Vygotsky's Developmental Theory". in Wertsch (éd.), 236-257.
HICKMANN, M. (1986): "Psychosocial Aspects of Language Acquisition". in Fletcher, P. & Garman, M. (éds). *Language Acquisition*. 2-London, Cambridge University Press, 9-29.
HICKMANN, M. (1987a): "Language and Thought Revisited". in Hickmann (éd.), 1-16.
HICKMANN, M. (1987b, éd.): *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando, Academic Press.
HICKMANN, M., LIANG, J. & HENDRIKS, H. (1988) *Référenciation et cohésion dans le discours de l'enfant: une approche translinguistique*. Contribution au 2e colloque du Réseau Européen des Laboratoires sur l'Acquisition des Langues. Montreux.
HOHTKER, D. (1990): *Konversationelle Verfahren der Korrekturen in Gesprächen zwischen deutschen und französischen Sprechern*. Bielefeld, Mémoire de maîtrise.
HUDELOT, C. (1989): "Rôle et place de l'adulte au cours de quelques dialogues adultes-enfant". *L'interaction*. Paris, Buscila, 95-106.
HUDELOT, C. (1992): *Etayages, imposition, débrayages et cafouillages dans un dialogue adulte-enfant*. Communication au 4e Colloque du Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des Langues. Lyon.
Interaction et Acquisition d'une Langue Etrangère. Numéro thématique de la Revue AILE 2. Paris, Encrages 1993.
JEFFERSON, G. (1972): "Side Sequences". in Sudnow, D.N. (éd.). *Studies in Social Interaction*. New York, Free Press, 294-338 + 447-451.
JEFFERSON, G. (1983): "On Exposed and Embedded Correction in Conversation". *Studium Linguistik 14*, 58-68.
JISA, H. (1991): "Les reformulations d'un bilingue dans sa langue non-dominante: Observation de la zone proximale de développement". in Russier, Stoffel & Véronique (éds), 179-192.
JOHN-STEINER, V. (1985): "The Road to Competence in an Alien Land: a Vygotkyan Perspective on Bilingualisme". in Wertsch (éd.), 348-372.
KALLMEYER, W. (1988): "Konversationsanalytische Beschreibung". in Ammon, Dittmar & Matthcier (éds). *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin/New York, de Gruyter, 1095-1108.
KALLMEYER, W. & SCHMITT, R. (1991): *Zur Formulierungsdynamik von Äsverungen mit Fokusopposition*. Arbeitspapier des DFG-Sonderforschungsbereiches 245. Heidelberg.
KALLMEYER, W. & SCHÜTZE, F. (1976): "Konversationsanalyse". *Studium Linguistik 1*, 1-28.
KARMILOFF-SMITH, A. (1983): "A Note on 'Metaprocedural processes' in Linguistic and Nonlinguistic Development". *Archives de Psychologie 51*, 35-40.

KARMILOFF-SMITH, A. (1986): "From Metaprocesses to Conscious Access: Evidence from Metalinguistic and Repair Data". *Cognition 23*, 95-147.
KARMILOFF-SMITH, A. (1987): "Function and Process in Comparing Language and Cognition". in Hickmann (éd.), 185-202.
KEENAN, E., OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B.B. (1976): "Topic as a Discourse Notion: A Study of Topic in the Conversations of Children and Adults". in Li, C. (éd.). *Subject and Topic*. New York, Academic Press.
KLEIN, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.
KRAFFT, U. & DAUSENDSCHON-GAY, U. (1993a): "La séquence analytique". in Ludi, G. (éd.). *Approches linguistiques de l'interaction. Contributions aux 4e Rencontres régionales de linguistique*, Bâle. Bulletin CILA 57, 137-157.
KRAFFT, U. & DAUSENDSCHON-GAY, U. (1993b): "La coordination des activités conversationnelles: types de contrat". *Actes du XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, tome II*. Tubingen, Niemeyer, 97-108.
LAUR, E. (1992): *Sprache im exolingualen Diskurs. Strukturelle Aspekte der Interaktion am Beispiel eines Zweitspracherwerbsverlaufs*. Berlin, Mémoire de maîtrise.
LEVELT, W.J.M. (1989): *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge Mass., MIT Press.
LUDI, G. (1991): "Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales". in Dausendschon-Gay, Gulich & Krafft (éds), 193-224.
LUDI, G. (1993): "Second Language Acquisition by Migrants in Europe". in Posner, R. & Green, J.N. (eds): *Trends in Romance Linguistics and Philology. Volume 5: Bilingualism and Linguistic Conflict in Romance*. Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 495-533.
MATTHEY, M. (1990): "Séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), tâche et formats d'interaction". *Contribution au 3e Colloque du Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des Langues*, Bielefeld.
McLANE, J.B. (1987): "Interaction, Context, and the Zone of Proximal Development". in Hickmann (éd.), 267-286.
NOWAK, K. (1987): *Das Interaktionsmuster 'Erklären' in Kontaktsituationen zwischen deutschen und französischen Sprecherinnen und Sprechern*. Bielefeld, Mémoire de maîtrise.
PROJET ESF (1988): *Second Language Acquisition by Adult Immigrants. An Additional Activity of the European Science Foundation. Final Report*, 6 tomes. Strasbourg/London, European Science Foundation.
PUJOL BERCHE, M. (1992): "Interaction, acquisition et fonctionnement social: quelques réflexions à la lumière de Vygotsky". *Contribution au 4e Colloque du Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des Langues*, Lyon-l'Arbresle.
PUJOL BERCHE, M. & VERONIQUE, D. (1990): "A Sociocognitif Model for Second Language Acquisition". *Contribution à la '4th European Conference in Developmental Psychology'*. University of Stirling.
PY, B. (1989): "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction". *DRLAV 41*, 83-100.
ROST, M. & REICH, A. (1991): "Référence aux objets et réparations: Problèmes de compréhension en communication exolingue". *Berliner Papiere zum Zweitspracherwerb 2*.
RUSSIER, C., STOFFEL, H. & VERONIQUE, D. (éds)(1991): *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence.
SADER-JIN, F. (1987): "Erklären als interaktiver Prozeß". in Gerighausen, P. & Seel, C. (éds). Aspekte einer interkulturellen Didaktik. München, Goethe-Institut, 46-59.
SCHEGLOFF, E.M., JEFFERSON, G. & SACKS, H. (1977): "The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation". *Language 53*, 361-382.
SCHMALE, G. (1988): "Situations de contact ou situations de crise? Activités de figuration dans des communications exolingues". in Cosnier, J., Gelas, N. & Kerbrat-Orecchioni, C. (éds). *Echanges sur la conversation*. Paris, Editions du CNRS, 285-300.
SETTEKORN, W. (1991): "Konversationelle Erklärungen. Zur Beziehung von Erklärungsbegriffen in wissenschaftstheoretischen und konversationsanalytischen Überlegungen". in Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft, 235-262.
SILVERSTEIN, M. (1987): "The Three Faces of 'Function': Preliminaries to a Psychology of Language". in Hickmann (Bed.), 17-38.
VASSEUR, M.-T. (1990a): "Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social". *Le Français dans le Monde*, 89-100.

BEST COPY AVAILABLE

VASSEUR, M.-T. (1990b): "Les manifestations de la conscience linguistique chez les adultes apprenant une langue étrangère en milieu social: Quel lien avec l'acquisition?". *Contribution au 3e Colloque du Réseau Européen des Laboratoires sur l'Acquisition des Langues*, Bielefeld.
VASSEUR, M.-T. (1991): "Solliciter n'est pas apprendre: initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère". in Russier, Stoffel & Véronique (éds), 47-58.
VERGNAUD, G. (1989): "La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotsky et débattre avec lui aujourd'hui". *Enfance 42*, 111-118.
VYGOTSKY, L.S. (1934/1985): *Pensée et langage*. Paris, Editions sociales.
VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. (Collection d'articles de Vygotsky, éditée par Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman) Cambridge Mass., Havard University Press.
VYGOTSKY, L.S. (1987): *Problems in Genenral Psychology*. New York, Plenum.
WERTSCH, J.V. (éd)(1985a): *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskyan Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
WERTSCH, J.V. (1985b): *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge Mass., Havard University Press.
WERTSCH, J.V. & HICKMANN, M. (1987): "Problem Solving in Social Interaction: A Microgenetic Analysis". in Hickmann (éd.), 251-266.

Conventions de transcription

/	rupture perceptible de l'énoncé sans pause
.	interruption très courte dans un énoncé ou entre deux éconcés
. .	pause courte
. . .	pause moyenne
(x sec)	pause de x secondes
&	enchaînement rapide
'	intonation montante
''	intonation montante avec changement de registre
.	intonation descendante
..	intonation descendante avec changement de registre
!	intonation implicative
MALIN ROsé Bar	accentuation d'un mot / d'une syllabe / d'un son
oui: et::: n:on	allongement d'une syllabe / d'un son
(en)fin a(l)ors	articulation relâchée
(?toi aussi)	(partie d'un) énoncé incertain
(?.....)	(partie d'un) énoncé incompréhensible
(bref) + (rit) +	commentaire du transcripteur; précède
(ironique) +	l'énoncé qu'il caractérise et reste
(souriant) +	valable jusqu'au signe "+"
A bonjour Jean ça * va'	chevauchement: le début est marqué par la
B sa:lut*	disposition typographique, la fin par les
astérisques	
/pf/ /dakoa/	transcription phonétique

Communication exolingue et contextes d'appropriation: Le continuum acquisition/apprentissage[1]

Les recherches sur l'appropriation des langues et la communication interlinguistique ont donné lieu à diverses constructions notionnelles, dont plusieurs s'identifient en termes dichotomiques: *acquisition/apprentissage*, *endolingue/exolingue*, *interlangue/interparole*, *communication/apprentissage*, mais aussi par exemple *unilingue/bilingue*, *explicite/implicite*, etc., sans parler de *langue maternelle/langue non maternelle* (étrangère, seconde), cette dernière distinction étant en quelque sorte à l'origine des autres.

1. Sur ces dichotomies, on peut déjà proposer quelques observations liminaires:

- elles sont d'origines diverses, soit importées, soient créées "sur mesure" pour le domaine. Importées - à diverses sources théoriques - de la linguistique générale (*interlangue/interparole* via *langue/parole*), de la psychologie développementale (*acquisition/apprentissage*); ou créées sur mesure comme *exolingue/endolingue*, *guidé/non guidé*, *homoglotte/alloglotte*. Dans les deux cas, elles renvoient, séparément ou conjointement, à la langue (aux langues), à l'appropriation et/ou aux contextes d'appropriation et de communication.
- s'il y a importation, les notions connaissent inévitablement un processus de "naturalisation" qui les dote d'un nouveau statut, en les remodelant pour les faire entrer dans une autre problématique. Ainsi, la distinction entre *acquisition* et *apprentissage*, s'il s'agit d'une langue étrangère, n'a pas le même statut que chez les psychologues de l'apprentissage. De même pour *processus* et *stratégies*, distinction qu'établissent de façons diverses les psychologues de l'apprentissage, les psycholinguistes et les chercheurs sur l'acquisition/communication en langue étrangère. Ou pour *interlangue* et *interparole*, distinction héritée des dichotomies saussurienne (*langue/parole*) et chomskyenne (*compétence/performance*).
- le problème terminologique n'est pas là un épiphénomène, mais bien un révélateur et un vecteur des débats épistémologiques : d'une part, la réflexion et l'échange de recherche ont besoin de mots pour fixer, de

[1] Ce texte présente une version modifiée de l'exposé fait au séminaire de troisième cycle romand, à Cartigny, le 15 mai 1992.

façon outillière, en les baptisant, les notions et les concepts; d'autre part, le discours de recherche, et de diffusion de la recherche, a besoin d'une terminologie, à vocation consensuelle, pour dire et convenir de quoi on parle et sur quoi on s'interroge : l'innovation et les choix terminologiques contribuent à construire une problématique en obligeant à définir et à redéfinir ses objets et ses outils. Ainsi, l'utilité et la nécessité d'un terme hyperonymique comme *appropriation*, proposé par les linguistes de Neuchâtel, recouvrant *acquisition* et *apprentissage*, aide à la fois à interroger et au besoin à neutraliser la distinction acquisition/apprentissage. De même, la distinction entre *stratégies d'apprentissage* et *stratégies de communication* - même non couverte, celle-ci, par un terme hyperonymique - a aidé à constater que les mêmes stratégies pouvaient servir tantôt, ou simultanément, à apprendre et/ou à communiquer, et à mettre en évidence l'imbrication profonde entre les processus d'appropriation et de communication en langue étrangère.

– dans le domaine de l'appropriation des langues et de la communication en langue étrangère[1], les diverses distinctions posées par des moyens terminologiques n'entrent pas dans une ordonnance taxinomique, selon des relations entre notions ou concepts superordonnés et subordonnés (comme dans des modèles de sciences exactes), mais plutôt dans des relations de croisement, aux configurations diverses, que peuvent illustrer par exemple des schémas à trois (ou davantage) dimensions. Ainsi, des relations entre *unilingue/bilingue* et *endolingue/exolingue* (voir plus loin), ou entre *acquisition/apprentissage* et *langue maternelle/langue étrangère*.

Il semble bien que, de façon générale, les termes, et les notions elles-mêmes, renvoient aux trois entités (langue, apprenant, contexte) qui servent de repères théoriques et empiriques à la recherche sur l'appropriation d'une langue étrangère (ALE) et sur la communication en langue étrangère (CLE)[2]. Ainsi, le couple *endolingue/exolingue* renvoie à la fois à la composante "langue" et à la composante "contexte"; le couple *acquisition/apprentissage* renvoie à la fois à la composante "apprenant" et à la composante "contexte". La nature même de ces interrelations, dans

[1] Cette distinction entre appropriation et communication en fournit elle-même un exemple

[2] Dans la littérature francophone ouest-européenne récente, on parle désormais plus souvent d'*interaction* en langue étrangère.

des contextes diversifiés d'appropriation et/ou de communication, amène à interroger les dichotomies, du double point de vue terminologique et notionnel.

On présentera, dans cette perspective, quelques brèves réflexions autour des couples *endolingue/exolingue* et *acquisition/apprentissage* pour montrer comment des dichotomies initiales aident à explorer, en termes de continuum[3], la complexité des réalités empiriques.

2. La distinction triviale entre "langue maternelle" et "langue étrangère (ou seconde)", qui reflétait les préoccupations didactiques des recherches initiales sur l'ALE, s'est avérée peu opératoire, car trop restrictive, dans la mesure où elle caractérise la (une) langue à la fois par rapport à un locuteur-apprenant et par rapport à un contexte d'apprentissage : on est locuteur natif ou non natif d'une langue qu'on étudie ou qu'on utilise comme langue "maternelle" ou "étrangère".

La distinction entre *endolingue* et *exolingue* visait, dans un premier temps (Porquier 1979 et 1984) à identifier et appréhender comme un objet en soi la communication entre natifs et non natifs (exolingue), qu'elle s'inscrive ou non dans un contexte d'appropriation. Avec le présupposé que la communication exolingue ("par des moyens autres qu'une langue maternelle commune aux participants") comporterait des traits spécifiques. A condition d'envisager de façon bilatérale la communication langagière, du non natif vers le natif et du natif vers le non natif. Et de prendre en compte divers paramètres de la situation de communication, parmi lesquels la connaissance respective des idiomes mobilisés dans l'intercommunication.

Au-delà de la commodité terminologique recherchée, la notion, d'abord floue, de communication exolingue (comme la distinction endolingue/exolingue) est assez vite apparue comme de nature à cerner, en la conceptualisant, une dimension fondamentale de la problématique de l'ALE.

Tout d'abord, elle permettait d'envisager de façon élargie l'éventail des situations d'appropriation et de communication impliquant un contact et un échange langagiers autres qu'entre locuteurs d'une même langue maternelle, cette dernière situation constituant la référence habituelle pour la linguistique et les sciences du langage.

---

[3] On utilisera désormais, pour *continuum*, le pluriel *continuum* (au lieu de *continua* ou *continuums*).

Ensuite, elle permettait de situer l'*interlangue* et l'*interparole* dans leur contexte spécifique, sans les référer *a priori*, de façon différentielle, à des objets (la langue, l'acquisition du langage, la communication entre locuteurs natifs) auxquelles elles renverraient — ou dont elles se distingueraient — en quelque sorte par défaut. En ce sens, la communication exolingue pourrait en effet n'apparaître, au plan théorique, que comme une extension au plan communicatif de la notion d'interlangue : la communication exolingue différerait de la communication endolingue tout comme l'interlangue diffère de la langue du natif. Or, l'interlangue est bien à la fois le produit et l'instrument de la communication exolingue, manifestée par l'interparole.

La notion de communication exolingue dépasse alors, sans l'exclure mais au contraire en l'intégrant, la problématique traditionnelle des contacts de langue (Weinreich 1953), selon laquelle la communication entre natifs et non natifs représenterait un cas, parmi d'autres, de la rencontre de langues et pourrait être abordée en premier lieu soit en termes linguistiques – l'influence d'une langue sur une autre – soit en termes de bilinguisme – la coexistence et la perméabilité entre deux systèmes linguistiques chez un individu ou dans une communauté. Un autre point de vue, en effet, consiste à s'interroger sur la façon dont les facteurs et les déterminations de la communication exolingue, dans son extension la plus large, peuvent expliquer l'émergence et le fonctionnement de systèmes langagiers et de conduites langagières spécifiques, susceptibles d'observation, de description et d'analyse.

Cette problématique renvoie à celle de la communication bilingue (voir Grosjean 1984 et De Pietro 1988) mais aussi à l'étude des pidgins, des sabirs et, plus largement, à celle des idiomes véhiculaires. Ainsi, les phénomènes de pidginisation et de créolisation que l'on a pu chercher à identifier dans l'ALE contribuent à décloisonner des domaines d'investigation connexes, en confrontant, à travers des systèmes langagiers différents, des similitudes ou des analogies susceptibles d'éclairer certaines dimensions du langage humain (voir Pujol &Véronique 1991, pp 24-29).

Le choix du terme "exolingue" (Porquier 1979 et 1984) pour identifier un ensemble de situations de communication a fait l'objet de tâtonnements et d'hésitations avant de déboucher sur un choix qui se voulait provisoire. Il s'agissait, d'une part, d'identifier, en le dénommant, un objet de recherche déjà en construction; d'autre part, de proposer une dénomination commode, économique et pratique. En complément à *com-*

munication et à *situation*, deux paradigmes étaient en jeu. D'une part, celui de *-lingue*, renvoyant à la notion de système linguistique; d'autre part, celui de *exo-*, renvoyant à la dimension interlinguistique et interculturelle de la communication entre natifs et non natifs. La conjonction entre les deux paradigmes, pour forger un terme suffisamment court, suffisamment englobant, et suffisamment explicite (motivé), ne pouvait ignorer les valeurs dénotatives et connotatives des éléments à retenir, ni les usages déjà installés dans la terminologie peu homogène des sciences du langage et dans la recherche sur l'ALE et la communication interethnique.

Le second paradigme (*-lingue* ?, *-glotte* ? ou *-glossie* ?) sollicitait inévitablement des termes et des usages déjà répandus (*unilingue*, *monolingue*, *bilingue*, *plurilingue*, *diglossie*) et des formations lexicales diverses (*glossolalie*, *glottocentrisme*) : *-lingue* paraissait plus transparent que *-glotte*, et plus voisin de formes déjà installées (*interlangue*, *intralingual*) dans la recherche sur l'ALE, avec l'inconvénient de dénoter "la langue" (avec ses diverses acceptions, selon les concepts linguistiques de référence : langue/parole, langue/dialecte, langue/créole/pidgin, etc.) au détriment de systèmes langagiers autrement dénommés. Mais *-lingue*, s'il fallait choisir, nous paraissait avoir une vocation hyperonymique plus large et plus neutre que d'autres.

Pour le premier paradigme, *inter-* était déjà mobilisé par *interlangue* et par divers emplois de *interlinguistique*. *Dia-* et *trans-* étaient envisageables, qui n'excluaient pas le caractère bilatéral de la communication entre natif et non natifs[4]. *Exo-*, faisant paire binaire avec *endo-* paraissait de nature à dénoter certains aspects de ce type de communication, en faisant paradigme avec *exogène*, *exoculturel*, *exocentrique*, etc. L'ambiguïté dénotative ("vers le dehors") et connotative (*exotique* ne fait pas paire avec **endotique*) de *exo-* risquait, nous le devinions, de faire associer à *exolingue* un signifié étroit tel que "communication du natif avec le non natif" ou "communication du non-natif avec le natif". De façon restrictive par rapport à notre propos, car nous souhaitions englober sous ce terme la dimension bilatérale des échanges entre natif et non natif, et donc leur caractère duel et doublement asymétrique, c'est-à-dire

[4] Il serait intéressant, de ce point de vue, d'étudier le champ terminologique de *translinguistique*, *interlinguistique*, *interlangagier*, *interlangue*, depuis les années 1970, dans la littérature spécialisée.

101

aussi bien la communication en langue étrangère (pour le non natif) que la communication du natif avec le non natif.

Enfin, le composé parasynthétique *exolingue*, par son caractère étymologique hybride (grec-latin) illustrait par ailleurs, de façon allusivement symbolique, la dimension translinguistique (ou inter-linguistique) de la communication "par des moyens autres qu'une langue maternelle commune".

Ainsi, parler de *communication exolingue* impliquait à la fois de définir ce terme par opposition à celui de *communication endolingue* (en langue maternelle entre natifs d'une même langue) et de référer à la spécificité hypothétique de la communication entre natifs et non natifs. Mais la définition initiale (communication entre locuteurs natifs et non natifs d'une langue donnée) devenait trop restrictive, excluant le cas de locuteurs natifs d'une même langue communiquant entre eux dans une langue autre, ou celui de locuteurs natifs de deux langues différentes communiquant entre eux dans une langue tierce. Dans tous les cas envisagés, la communication exolingue ne pouvait se caractériser simplement par les langues maternelles respectives des interlocuteurs, ni par le choix d'une langue d'interaction. Elle devait, par hypothèse, se définir plus largement, selon une diversité de paramètres et de facteurs, comme le produit de situations dans lesquelles les partenaires ne disposent pas d'une langue maternelle commune ou choisissent de communiquer par d'autres moyens.

Le paramètre linguistique, s'il est premier, ne constitue pas le seul déterminant de la communication exolingue. Des cinq paramètres que nous avions posés dans Porquier 1984 (les langues ou idiomes connus des participants, le milieu linguistique de l'interaction, le cadre situationnel de l'interaction, le type d'interaction, le contenu de l'interaction), seuls les deux premiers étaient schématisés selon une typologie de cas. L'interrelation évidente entre ces deux paramètres et les trois autres suggérait des développements ultérieurs.

Il a été par la suite abondamment montré

1° que la définition initiale était trop sommaire, la communication exolingue pouvant être définie de façon plus large par l'asymétrie et la divergence entre les codes respectifs des participants, ce qui ne saurait se réduire à l'opposition entre langue maternelle et langue étrangère mais concerne également des situations de communication entre locuteurs natifs d'une même langue (Py 1987).

2° que l'examen et l'analyse de traits présumés spécifiques de la communication entre natifs et non natifs mettait en évidence et en relief des phénomènes communicatifs (négociation, ajustement, cogestion métalangagière et discursive) également à l'oeuvre dans la communication entre natifs (Trévise & De Hérédia 1984).

3° que la distinction endolingue/exolingue devait prendre en compte une autre dimension, unilingue/bilingue (Grosjean 1984, De Pietro 1988), en fonction des codes linguistiques respectifs de participants non monolingues et de leur émergence dans l'interaction.

Dans la présentation proposée par De Pietro (1988), les deux axes endolingue/exolingue et unilingue/bilingue, chacun figurant un continuum, se croisent de façon à envisager une typologie de situations de contacts linguistiques ("quatre formes de communication prototypiques: l'endolingue/unilingue, l'exolingue/unilingue, l'exolingue-bilingue, l'endolingue/bilingue", p 71), caractérisées d'une part par les répertoires respectifs (codes ou lectes) des participants, d'autre part par la présence d'un ou deux (ou plusieurs) lectes (ou codes) dans l'interaction. Ainsi, si le bilinguisme relatif de l'un ou deux des participants n'implique pas *a priori* que l'interaction soit bilingue – c'est-à-dire manifeste la présence de traits linguistiques de plus d'une langue – , la communication bilingue, manifestée par la présence de tels traits, implique ce bilinguisme chez l'un au moins des participants.

Certaines implications de ce modèle typologique sont claires: si l'on examine les pôles de l'axe endolingue/exolingue, on aurait, à un extrême, l'endolingue "extrême": représenté par la communication entre locuteurs natifs "unicodes", ou excluant les divergences ou asymétries entre leurs codes respectifs, par exemple dans des situations neutralisées; à l'autre extrême, la communication entre locuteurs monolingues de deux langues différentes, chacun ignorant tout de la langue de l'autre. Dans ce dernier cas, on aurait affaire à une communication "bi-unilingue", chacun s'exprimant dans sa langue et donc, mise à part la dimension paralinguistique dans la communication en face à face, une communication voisine de zéro, sauf s'il s'agit de langues voisines permettant quelque intercompréhension. De telles situations, bien que fréquentes, ont forcément été peu étudiées. On trouvera cependant, dans Bremer & al.(1988) des observations sur des échanges exolingues (à des stades initiaux d'acquisition d'une langue étrangère par des adultes migrants) proches de cet extrême.

Or, les recherches sur la communication exolingue, qu'elles s'inscrivent ou non dans une perspective développementale, impliquent toujours un certain degré de bilinguisme chez l'un au moins des participants. Quiconque communique dans une langue étrangère, même à un niveau rudimentaire d'appropriation de cette langue, dote la situation d'une dimension bilingue au moins potentielle, quels qu'en soient les manifestations et les traces dans l'interaction. En ce sens, la dimension bilingue de la situation constitue l'une des composantes et l'un des repères du continuum endolingue/exolingue. D'autre part, dans le cas d'un niveau développé de bilinguisme chez l'un des participants (jusqu'aux cas prototypiques d'équilinguisme), et si l'autre est lui-même monolingue, la communication pourra se rapprocher de l'endolingue extrême.

On voit ainsi:

1° que la distinction unilingue/bilingue contribue à éclairer et à affiner la représentation du continuum endolingue/exolingue : si l'on tente de déplacer sur l'axe endolingue/exolingue un curseur qui localise et identifie, entre les deux extrêmes, diverses zones de ce continuum, le déplacement de ce curseur serait fonction, partiellement au moins, du continuum unilingue/bilingue

2° que la distinction entre *situation* exolingue et *communication* exolingue apparaît pertinente. On a d'une part des paramètres, qui renvoient aux deux axes (endolingue/exolingue et unilingue/bilingue) comme composantes de la situation; d'autre part des instances de communication (des "événements langagiers", pour De Pietro 1988) qui, de façon variable, mobilisent et actualisent ces composantes. La compétence bilingue respective des interlocuteurs n'est pas un prédicteur de la nature unilingue/bilingue de l'échange, mais l'un des paramètres de l'observation.

Par ailleurs, la distinction endolingue/exolingue, dans sa mise en place progressive, a fait l'objet de dérives ou de malentendus. Inspirée à l'origine par une problématique didactique, dont elle s'est progressivement détachée, sans l'exclure, elle a été utilisée ici et là pour caractériser, en terme de "milieu", le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère (apprentissage "en milieu exolingue" : apprentissage d'une langue étrangère dans un pays où cette langue n'est pas parlée vs apprentissage "en

milieu endolingue" : apprentissage d'une langue étrangère dans un pays où cette langue est parlée[5]). Cette distinction, pertinente en soi quant à une problématique des contextes d'appropriation (voir 3. ci-dessous) a l'inconvénient de produire un brouillage terminologique et notionnel, en transposant au plan du contexte linguistique d'apprentissage une distinction terminologique portant essentiellement sur les situations de communication[6]. Dans un contexte d'enseignement/apprentissage, l'environnement (le "milieu") linguistique et sociolinguistique de l'apprentissage constitue bel et bien un paramètre, parmi d'autres, des situations de communication. Mais la dichotomie fondée sur le "milieu" est alors subordonnée à celle qui fonde les continuum endolingue/exolingue et unilingue/bilingue (au sens entendu plus haut), et demande elle-même à être examinée en termes de continuum : ainsi, la classe de langue étrangère constitue de fait, à sa manière, un milieu bilingue, et l'environnement linguistique extérieur à la classe peut lui-même, sous des formes diverses être un milieu bilingue, voire plurilingue (cf par exemple Reid 1988).

3. La distinction *acquisition/apprentissage* constitue un autre lieu d'interrogation des dichotomies et des continuum. Elle s'inscrit dans la problématique des relations entre apprenant, langue et contexte. Initialement importée de la psychologie développementale et de la psychologie cognitive, elle s'est trouvée progressivement adaptée et modifiée dans la recherche sur l'appropriation des langues (le terme hyperonymique d'*appropriation* recouvrant *acquisition* et *apprentissage*). D'une part, pour caractériser des processus d'appropriation (conscient/non conscient, explicite/implicite), d'autre part pour caractéri-

---

5 "Dans le pays où elle est enseignée, la langue a soit un statut de langue étrangère, soit un statut de langue officielle, seconde ou privilégiée [ ] la situation LE envisagée correspond à ce que l'on appelle communément apprentissage en milieu exolingue (ex apprendre le français en Allemagne, en Thaïlande)" (G.Gschwind-Holtzer "Libre parcours autour de la notion de français langue seconde" *BULAG*, n° 16, 1990, p. 7).

"Pour les didacticiens, il peut être de quelque intérêt d'utiliser ce couple d'adjectifs pour distinguer deux types de situations d'enseignement d'une langue étrangère

- le cas où cet enseignement est dispensé dans un pays où l'on parle la langue enseignée, et nous parlerons dans ce cas de milieu endolingue
- le cas où il est dispensé dans un pays où l'on parle une autre langue que la langue enseignée [ ] et nous parlerons dans ce cas de milieu exolingue " (L. Dabène, & al *Variations et rituels en classe de langue*. Paris, Credif-Hatier, coll. LAL, 1990, p. 9)

6 On trouvera dans Dabène, L. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. (Paris, Hachette, coll. F, série Références, 1994) de nouvelles propositions pour démêler cet imbroglio terminologique.

BEST COPY AVAILABLE

ser les contextes d'appropriation : milieu guidé/milieu non-guidé, milieu institutionnel/milieu naturel.

Ici encore, la multiplicité et l'hétérogénéité des paramètres rend difficile une représentation taxinomique des contextes d'appropriation (voir cependant Lüdi & Py 1986, p. 18). Si l'on tente une représentation en continuum, sur un axe, on trouvera par exemple, aux extrêmes, deux contextes prototypiques (voir Trévise 1994): l'un, illustré par un apprentissage en milieu scolaire, sans autre contact avec la langue étrangère que celui instauré dans l'espace institutionnel (par exemple, l'apprentissage scolaire du français dans une petite ville australienne où n'existerait aucune communauté, association ni institution francophone, ni exposition à des medias francophones); l'autre, illustré par l'acquisition en milieu social unilingue d'une langue cible, sans guidage institutionnel (par exemple, l'acquisition du français en milieu social dans une petite ville française, sans contact avec sa langue et sa communauté d'origine, par un adulte migrant).

A l'évidence, ces contextes extrêmes – qui constitueraient à ce titre des objets privilégiés d'investigation – ne recouvrent qu'une portion réduite du continuum. On trouve dans celui-ci en effet une diversité de configurations de contextes dont un certain nombre correspondent à des cas mixtes d'appropriation, associant apprentissage guidé et acquisition, dans des proportions diverses et selon des variables diverses : apprentissage guidé d'une langue par des adultes dans le milieu linguistique de la langue cible, séjours linguistiques pour des adolescents (associant cours de langue et immersion en milieu naturel), classes d'accueil pour les enfants migrants, etc.

De façon plus large, la caractérisation de l'appropriation mixte implique la dimension temporelle: les contextes d'acquisition et d'apprentissage peuvent être, pour un apprenant donné, simultanés ou successifs. Un apprenant peut évoluer, pendant une certaine période de temps, à l'intérieur des deux contextes alternés, disjoints ou conjoints. Dans les parcours individuels d'appropriation à long terme, à un apprentissage guidé peut succéder de l'acquisition en milieu naturel, ou l'inverse. La nature même de ces parcours diversifiés, qui se prête mieux à un inventaire typologique qu'à l'investigation empirique de recherche, amène à réexaminer le continuum acquisition/apprentissage, et les démultiplications qu'il suggère.

En outre, la notion d'appropriation mixte, à travers la diversité des contextes d'acquisition/apprentissage et des situations de communication qu'elle permet d'appréhender et de caractériser, conduit à interroger d'autres dichotomies et/ou d'autres continuum, tels que stratégies d'apprentissage/de communication, communication endolingue/exolingue, communication unilingue/bilingue.

4. Au-delà des questions terminologiques évoquées, inhérentes à la mise en place progressive d'un domaine de recherche, les dichotomies notionnelles servent d'outils heuristiques pour appréhender un ensemble de réalités empiriques. L'épreuve du continuum permet à la fois de relativiser, sans les invalider, les dichotomies, et de dégager les faisceaux de paramètres contextuels à prendre en compte dans la recherche sur l'appropriation des langues et sur la communication exolingue. Elle aide également à mieux cerner, dans leur diversité, les interrelations entre langue(s), apprenant et contexte, dans des situations d'appropriation et de communication.

Université Paris-X et GRAL, Paris — Rémy PORQUIER

Bibliographie

BREMER, K., BROEDER, P., ROBERTS, C., SIMONOT, M., VASSEUR, M. T. (1988): *Ways of achieving understanding: communicating to learn in a second language*. Strasbourg-Londres, European Science Foundation.

DE PIETRO, J.F. (1988): "Vers une typologie des situations de contact interlinguistiques". *Languages et société*, 43, 65-87.

GROSJEAN, F. (1984): "Communication exolingue et communication bilingue". *Acquisition d'une langue étrangère (II)*. Université Paris VIII et Université de Neuchâtel, 49-61.

LUDI, G., PY, B. (1986): *Être bilingue*. Berne, Peter Lang.

PORQUIER, R. (1979): "Stratégies de communication en langue non maternelle". *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, 33, Université de Neuchâtel, 39-52.

PORQUIER, R. (1984): "Communication exolingue et apprentissage des langues". *Acquisition d'une langue étrangère (II)*. Université Paris VIII et Université de Neuchâtel, 17-47.

PUJOL, M., VÉRONIQUE, D. (1991): "L'acquisition d'une langue étrangère: recherches et perspectives". *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, 63, Université de Genève.

PY, B. (1987): "Making sense: interlanguage's intertalk in exolingual conversation". *Studies in second language acquisition*, 8/3, 343-353.

REID, E. (1988): "Les réseaux sociolinguistiques dans les communautés sociales et scolaires". *Bulletin CILA*, 47, 144-154.

TRÉVISE, A. (1994): "Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention". *Études de linguistique appliquée*, 92.

TRÉVISE, A., DE HEREDIA, C. (1984): "Les malentendus: effet de loupe sur certains phénomènes d'acquisition d'une langue étrangère". Dans C. NOYAU & R. PORQUIER (eds): *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 130-152.

VÉRONIQUE, D. (1992): "Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives". *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 5-35.

WEINREICH, U. (1953): *Languages in contact*. La Haye, Mouton (rééd. 1967).

Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique

Introduction

Enseigner une langue 2 implique que l'on pense que l'intervention sur les processus d'acquisition/apprentissage est utile et qu'on ne se contente pas de laisser l'apprenant apprendre. A partir de là, le didacticien ne devrait-il pas se préoccuper des représentations métalinguistiques déjà présentes chez les apprenants, mais aussi de ses propres représentations sur les deux langues source et cible, s'il veut espérer qu'une métalangue de médiation et/ou une sélection/progression des données linguistiques et des types d'interaction soient efficaces ?

1. Activité métalinguistique des apprenants

1.1. Rôle éventuel de cette composante de l'activité langagière

Quel que soit le milieu dans lequel se déroule l'acquisition d'une langue étrangère, on a pu constater, par divers types de manifestations observables, l'omniprésence de l'activité métalinguistique des apprenants, ainsi d'ailleurs que celle des natifs avec lesquels ils entrent en interaction, qui non seulement ont conscience de l'étrangeté de l'autre mais distillent parfois des pseudo-règles (De Pietro, Matthy et Py, 1988, Trévise, 1992 et 1993a). Cependant, les diverses formes d'activité métalinguistique ne contribuent vraisemblablement pas toutes aux processus d'acquisition, et en tout cas pas de la même façon pour tous les apprenants, ni à n'importe quel stade d'acquisition (Vasseur, 1990, 1991). Inversement, bien sûr, le plus gros travail d'acquisition se fait sans qu'il y ait de manifestations métalinguistiques explicites, qu'il y ait conscience ou non de la part de l'apprenant. Et souvent, il semble qu'il n'y ait pas conscience des règles linguistiques, des hypothèses à tester, ou des contradictions internes à l'"interlangue"[1], même s'il peut y avoir, à des degrés divers, conscience d'obstacles, de problèmes de transmission, d'intelligibilité, ou de réception d'un contenu de pensée, ou de représentation du monde dans la langue autre, étrangère. D'ailleurs, la conscience d'une règle, adéquate ou non, n'entraîne pas toujours la ca-

[1] "Interlangue" est le terme commode que j'utiliserai ici pour faire référence aux divers systèmes linguistiques (de compréhension et de production) maîtrisés par des apprenants d'une langue étrangère, synchroniquement et diachroniquement.

pacité d'explicitation de cette règle, surtout pour des sujets pas ou peu scolarisés.

Par ailleurs, on n'a pas encore cerné la véritable nature d'un contrôle conscient en temps réel à l'oral, ni du contrôle possible à l'écrit, et qui ne l'est pas à l'oral. Il s'agit là d'une activité de type métalinguistique encore différente, différente aussi du type de contrôle par l'intuition que font les natifs à l'oral.

On voit l'étendue et la variété des activités régies par la conscience auxquelles le qualificatif "métalinguistique" peut s'appliquer, sans dévoiler ni leur réelle nature, ni leur rôle dans les activités langagières des apprenants, ni dans leurs cheminements acquisitionnels.

Concepts et représentations sont difficiles à exprimer verbalement: l'articulation entre pensée et langage est un domaine éminemment complexe, on le sait. La capacité de réflexion ne se traduit pas en mots par une capacité de verbalisation qui lui correspondrait exactement, et l'apprenant peut fort bien verbaliser autre chose que ses représentations conscientes. Il ne peut par définition verbaliser ses représentations non conscientes, et de multiples pans de conscience ne sont jamais verbalisés par le langage extériorisé, même s'ils le sont sans doute plus fréquemment par un langage intérieur plus ou moins articulé.

En résumé, nous n'avons pas accès à l'activité opératoire des sujets, ni à leurs représentations sur le langage ou les langues en présence. Le chercheur peut décrire l'évolution des systèmes "interlinguistiques", et décider de ne pas se préoccuper de cette activité de compréhension et de production. Il est toutefois également intéressant d'observer et d'analyser, transversalement ou longitudinalement, ces autres produits observables que sont les verbalisations métalinguistiques, et de tenter de déceler la présence ou l'absence de rapports entre les deux activités. Au terme de "rapports", on peut préférer ceux de "différences et ressemblances", car on ne désire pas nécessairement impliquer ici des relations de dépendance entre verbalisations et production/compréhension.

Le passage de la connaissance métalinguistique déclarative, consciente, verbalisable, à la connaissance procédurale et à l'automatisation des processus de production et de compréhension reste encore très mystérieux. Parfois le chemin est inversé, et l'on apprend ou découvre (ou croit découvrir) des règles régissant ce qui était auparavant automatiquement produit ou compris, mémorisé comme figé, ou résultant d'hypothèses inconscientes.

L'activité métalinguistique n'est pas le but de l'acquisition/apprentissage: la conscience doit disparaître si l'on veut alléger la charge cognitive et atteindre à la rapidité et l'efficacité, mais on peut penser qu'elle devrait pouvoir "revenir" pour constituer des repères stables en cas d'obstacle.

En fait on voit bien qu'il y a, en tout cas pour des sujets qui ont un passé métalinguistique scolaire, en langue 1 ou en langues 1 et 2 (et/ou pour tout sujet qui se centre "spontanément" sur la forme) deux types de connaissances, et aussi deux types d'activités dont on mesure mal les relations éventuelles:

- une connaissance métalinguistique, consciente, éventuellement verbalisable, représentée par les règles que l'on a découvertes (à bon ou à mauvais escient) ou que l'on se rappelle - en les distordant plus ou moins - à la suite d'un enseignement métalinguistique ou d'interactions avec des natifs dans des séquences de type "contrats pédagogiques" (là aussi les règles, ou bribes de règles, peuvent ne pas rendre compte de façon adéquate de la réalité linguistique);
- une connaissance de type épilinguistique, inconsciente dans une très large mesure, qui est le produit d'hypothèses inconscientes, d'inférences inconsciemment faites à partir de la langue 1, à partir d'"input" linguistique et métalinguistique de et sur la langue 2, de formules mémorisées et plus ou moins ré-adaptées, déstructurées/restructurées, et aussi d'"auto-input" d'"interlangue" aussi. L'apprenant parvient à produire ou comprendre, en respectant plus ou moins des règles du produit, sans avoir jamais réellement appris au moyen de règles ou d'explications. Il peut aussi s'agir d'une automatisation qui ne permet plus le retour à la conscience, par oubli des règles à l'origine de cette automatisation.

Et il est heureux que cette activité épilinguistique d'acquisition et de pratique existe, même à l'Ecole, même dans les débuts de l'apprentissage, heureux surtout dans la mesure où les règles métalinguistiques enseignées ou découvertes par les sujets ne sont pas toujours adéquates et ne sauraient en tout état de cause couvrir la totalité du système linguistique, ni surtout de son fonctionnement. Cette connaissance peut, en outre, s'appuyer sur une connaissance du monde et des règles sémantiques, pragmatiques et discursives déjà développées. Sur certains points, il peut y avoir conflits entre les deux types de connaissances, conflits qui peuvent s'avérer ou non gênants.

Aucune des deux formes de connaissance n'est première *a priori*, en ce sens que l'apprenant peut "apprendre" une règle explicitement d'abord, l'oublier ou la stocker sans qu'elle soit opératoire, puis l'acquérir ensuite implicitement, ou *vice versa*.

Seule la connaissance procédurale, mue par les hypothèses inconscientes et leurs tests, suivrait un ordre développemental, celui que l'on retrouverait dans les recherches sur l'acquisition en milieu non guidé. L'impact de l'enseignement métalinguistique (y compris l'enseignement "spontané" des natifs bien intentionnés), et de la sélection des "inputs" sur cet ordre "naturel" est très mal cerné. D'autre part, en production et en compréhension, les relations entre la connaissance métalinguistique verbalisable et la connaissance procédurale automatisée sont vraisemblablement assez faibles quand les sujets ne disposent pas de temps pour contrôler leur production ou leur compréhension, et les résultats dans leurs performances peuvent être alors très différents.

En termes d'acquisition, néanmoins, on mesure mal les relations, et le rôle à long terme, d'une "bonne" connaissance métalinguistique, ou d'une aptitude et d'un goût pour la réflexion métalinguistique. Certains apprenants sont "bons en grammaire", ou en tests, ou en situations de fort contrôle, et beaucoup moins bons dans des interactions rapides par exemple. Les facteurs socio-affectifs interviennent aussi, bien entendu. Mais on ne peut à l'heure actuelle réellement mesurer si les différents types d'activité métalinguistique constituent une aide à l'acquisition/apprentissage du fonctionnement d'une langue étrangère dans les interactions ni dans une nouvelle représentation du monde.

On peut effectivement penser que les deux types de connaissance coexistent de façon relativement indépendante chez les sujets "guidés", de façons diverses suivant les sujets et les types d'enseignement reçus. Mais on ne peut pas imaginer qu'elles sont strictement parallèles: hypothèses conscientes et inconscientes se composent certainement, plus ou moins suivant les sujets et les types d'apprentissage, suivant le type de règles aussi, et suivant leur procédure de découverte (par autrui ou par soi-même).

Ces deux types de connaissances et d'activités vont également varier sans doute en proportion chez les apprenants guidés (et d'ailleurs non guidés aussi dans une certaine mesure) suivant qu'ils sont plutôt "form-oriented" ou "meaning-oriented". Il faut distinguer "connaissance" et

171

"contrôle". La pratique rend possible l'automatisation de la connaissance explicite et du contrôle dans la production. Mais un contrôle moins régi par la conscience peut sans doute aussi intervenir dans l'application de la connaissance procédurale qui n'est pas immédiatement automatisée.

Cependant, l'attention à la norme ne peut se réduire à l'attention à la forme pour définir un "style" d'apprenant. Production/compréhension et acquisition ne doivent pas être confondues, même si c'est en produisant et en comprenant que l'on acquiert: on peut observer et diagnostiquer des productions de styles différents dans un type de tâche ou des variations de styles et de compétence dans différents types de tâche, mais il faut se garder d'en inférer directement des stratégies d'acquisition/apprentissage différentes. Par ailleurs, on ne parle que rarement du rôle de la compréhension dans les processus d'acquisition/apprentissage: y aurait-il des styles cognitifs différents en reconnaissance aussi? Il est bien difficile de répondre, mais on peut néanmoins poser la question.

On ne sait donc pas à l'heure actuelle si la connaissance métalinguistique (verbalisable) peut promouvoir véritablement un savoir-faire accru. On peut considérer en tout cas qu'elle facilite sans doute l'apprentissage, si elle permet à l'apprenant de remarquer dans l'"input" des éléments qu'il n'aurait pas différenciés autrement et si son utilisation permet l'automatisation progressive, ou si elle lui offre des repères ou autres jalons stables en cas d'obstacle avéré.

La métalangue étant dans la langue, il s'agit aussi de se préoccuper de ce type de compréhension, vraisemblablement particulier, qu'est la compréhension des diverses données d'"input" métalinguistique sur lesquelles "travaille" une compréhension issue d'une activité linguistique de reconstruction du sens. La construction de l'objet langue n'est certainement pas traitée comme celle de n'importe quel objet extralinguistique, et le discours métalinguistique, intérieur ou extériorisé, peut lui-même devenir objet de discours et de réflexion métalinguistique, avec ses propres critères de cohérence. La cohérence sémantique ne joue en effet manifestement pas le même rôle que lors du décryptage d'une représentation de l'extralinguistique, où l'objet de discours n'est pas la langue. La compréhension et la production de données métalinguistiques, discours ayant donc pour objet le langage ou les langues, semblent régies par des activités langagières d'un type particulier, qui s'accommoderaient souvent mieux d'incohérences, on le verra, dans la me-

sure où les termes et les catégories employés obéissent plus à de la labilité qu'à de la systématicité.

1.2. Le rôle de la langue 1 et des représentations sur la langue 1: les transferts métalinguistiques

On connaît désormais l'importance de la langue 1 dans la structuration perceptive de l'input de langue 2 (Giacobbe, 1990), et dans les mécanismes de production, même si on ne la cerne pas encore toujours exactement. On connaît moins le rôle des représentations métalinguistiques à propos de la langue 1 dans l'acquisition d'une langue 2.

Les apprenants ne sont pas un terrain métalinguistique vierge, car ils ont, de façon très variable évidemment, un double passé métalinguistique, scolaire et personnel, dont il faut bien tenir compte, lorsque l'on tente d'observer leurs verbalisations, mais aussi les rapports (éventuels) entre ces verbalisations et les pratiques dans les diverses tâches, plus ou moins métalinguistiques de nature, imposées par les cours de langue (ou d'ailleurs par les enquêtes du chercheur en acquisition).

La perception du nouveau à connaître se fait à partir de l'acquis, et en même temps dans un projet d'utilisation. Les recherches sur les malentendus (Trévise, 1992a) sont pertinentes en ce domaine. L'interaction entre l'identification et l'utilisation est essentielle pour la compréhension et l'appropriation. Les migrants acquièrent de nouveaux éléments quand ils en éprouvent le besoin, et ils en éprouvent le besoin quand ils en sont arrivés à un stade où ils peuvent en éprouver le besoin, et où il est important pour eux d'avoir cette démarche personnelle, mue par le désir ou par la nécessité. La simple répétition ne peut avoir cette vertu, on le sait. Mais il s'agit là, il est vrai, de véritable activité langagière en situation exigeante d'intelligibilité par autrui, et de compréhension d'autrui. La motivation et le projet personnel en classe sont sans doute d'un ordre différent, et la nécessité de décontextualisation des acquis plus grande. Mais il n'y a jamais table rase. Les connaissances déjà construites, à bon ou mauvais escient, et les représentations sur le à-construire sont déjà là, et ne peuvent être éludées: le migrant a une langue maternelle, a des connaissances en "interlangue" et des représentations, notamment sur la langue à acquérir, et ce sont ces appuis dont il se sert pour déchiffrer, différencier, catégoriser et intégrer ce qu'il acquiert. L'apprenant en classe est dans la même position, et le discours enseignant (qu'il soit ou non ouvertement métalinguistique) n'arrive pas en terrain vierge de toute

antériorité. Cette antériorité va structurer la perception de l'"input" linguistique et celle du discours métalinguistique éventuel. Elle structure aussi les stratégies d'apprentissage qui sont en outre hétérogènes et dépendent des styles cognitifs. Les sujets diffèrent en effet dans leurs façons de mener leurs activités de perception, et d'une façon générale leurs démarches intellectuelles, suivant le domaine d'application, ou quel que soit ce domaine d'application. On sait que ces "styles" dépendent de la culture et de l'histoire des sujets, de leurs expériences passées.

Les apprenants qui ont un minimum de passé scolaire ont déjà eu, ne serait-ce qu'en langue maternelle, un enseignement métalinguistique plus ou moins adéquat avec, notamment en France, de multiples exercices de type structural, qui excluent le plus souvent tout recours à la réflexion pour insister sur une "pratique" de la langue et une maîtrise des règles oprthographiques.

Lorsque les petits Français, par exemple, abordent une langue étrangère en 6ème, ils ne se sont pas, pour la plupart, réellement approprié le vocabulaire métalinguistique nécessaire pour identifier les parties du discours, ni même pour identifier les "temps" verbaux. L'enseignement de la grammaire du français langue maternelle est encore le plus souvent fondé sur l'apprentissage de l'orthographe. Tout enseignant de langue de 6ème s'appuiera néanmoins sur des catégories et des fonctions, ou des notions plus ou moins strictement définies censées être acquises (nom, verbe, genre, interrogation, négation, auxiliaire, sujet, C.O.D., C.O.I., action, durée, passé, présent, etc[2]).

Au cours de l'apprentissage d'une langue seconde en milieu guidé, les représentations métalinguistiques des apprenants se nourrissent de l'"input" de langue 2 (ou plutôt de l'"intake" et des hypothèses qu'ils élaborent sur la langue 2, en partie à partir du cadre préalable de leur langue 1), mais aussi de la perception ("intake") du discours métalinguistique normé de la classe et des manuels de langue 2. Or ces discours explicatifs, hétérogènes d'une année sur l'autre en général, ont parfois été contrastifs, et s'ils ne l'ont pas été explicitement, les apprenants les ont souvent intégrés dans des stratégies d'apprentissage contrastives plus ou moins adéquates, nourries par l'intuition qu'ils ont du français mais

2 Il est vrai que les notions de sujet, de verbe, de C.O.D., de genre, sont bien utiles pour l'apprentissage des règles orthographiques du français, où rien ne peut se faire sans les notions et les étiquettes nécessaires.

peut-être plus encore par ce qu'on leur a dit du français, et ce qu'ils en ont perçu/retenu/reconstruit.

Les transferts s'effectueraientt alors non seulement entre la langue 1 et la langue 2, mais entre des connaissances métalinguistiques sur la langue 1 (adéquates ou non) et des connaissances métalinguistiques sur la langue 2, que ces transferts soit ou non légitimes par rapport à la norme cible. C'est alors que pourraient se créer des relations métalinguistiques biunivoques entre les deux systèmes linguistiques, dont le deuxième n'est pas (encore) perçu comme systèmatique, mais comme dépendant du premier.

On peut effectivement se demander si, par exemple, une explication sur une forme verbale anglaise ne vient pas plutôt se greffer sur ce que le francophone a appris sur le français que "directement" sur son système linguistique français. Le métalinguistique viendrait se composer au métalinguistique déjà là en langue 1 et en langue 2, et il ne se composerait qu'éventuellement aussi au linguistique déjà là en langue 2. Cela dépend certainement du domaine considéré: une explication du prétérit en *be + ing* peut évoquer chez le francophone ce qu'il sait (ou croit savoir, ou qu'on lui a enseigné) "sur" l'imparfait français. Au contraire, la surutilisation du *present perfect* en lieu et place du prétérit simple semble ressortir plutôt d'une interférence "directe" avec la langue maternelle, étant donné que peu de choses sont en général dites à l'école primaire ou au collège sur le passé composé français et ses deux valeurs principales. On en parle en effet, le plus souvent, en termes d'oppositions de type "stylistique" avec le passé simple, et on ne mentionne guère sa valeur aspectuelle d'accompli de présent.

1.3. Fossilisation des représentations métalinguistiques

Les règles et diverses représentations conscientes semblent avoir une longévité qui résiste à l'évolution le long du parcours acquisitionnel et qui résiste aussi très vigoureusement à la compréhension, et même à la production, de données régies par des règles différentes, voire contraires. Il en est de même en langue maternelle d'ailleurs, où par exemple pour le français, les représentations conscientes et verbalisables fausses sur l'imparfait, par opposition au passé simple, parachutées par l'enseignement, sont établies pour ainsi dire une fois pour toutes, et survivent même à une réflexion ponctuelle exigée sur des faits de langue qui ren-

trent en contradiction criante avec ces représentations (Demaizière et Trévise, 1991).

Dans l'apprentissage de l'anglais, on peut voir que les représentations sur le prétérit simple, par exemple, se fossilisent le plus souvent, et même chez les concepteurs de manuels et de grammaire (Trévise, 1992a et 1993b, pour une analyse critique de manuels et de grammaires de l'anglais), et résistent à la fréquence de faits de langue qui les démentent.

Ces phénomènes de rigidification des représentations conscientes, verbalisables, peuvent advenir pour de "mauvaises" règles, nées d'une mémorisation de "mauvaises" règles enseignées, elles-mêmes issues d'une analyse contrastive trop sommaire et de relations biunivoques parcellaires et donc erronées. Ils peuvent s'accompagner néanmoins de réelles réflexions sur des faits de langue. Certaines des représentations métalinguistiques, souvent nées de transferts "illicites" de fausses représentations sur la langue 1 et de fausses relations biunivoques entre les deux systèmes linguistiques, ne jouent (heureusement) qu'un rôle restreint en acquisition/apprentissage, du moins en compréhension où l'activité épilinguistique ou plutôt épilangagière, peut se nourrir du contexte et de la cohérence sémantique, et rester indifférente à la dissociation ou à l'incohérence ainsi établies entresavoir et savoir-faire.

2. Représentations métalinguistiques des apprenants, des linguistes et des interventionnistes: l'exemple du prétérit

Il est intéressant d'analyser de tels phénomènes dans le détail à l'aide d'enquêtes auprès d'apprenants francophones avancés qui ont eu, depuis une dizaine d'années, un enseignement explicite sur le prétérit à la fois dans son opposition au *present perfect* (inquiétude contrastive des enseignants) et dans son opposition au prétérit en *be + ing*. Je ne rentrerai pas ici dans le détail des résultats (Trévise, 1992a), et me contenterai de résumer quelques tendances.

2.1. Etat des lieux

Que constate-t-on dans cet "état des temps", ou plutôt des représentations des deux systèmes aspecto-temporels du français et de l'anglais ? D'où proviennent de telles représentations, telles qu'on peut les deviner d'après différents types de verbalisations (justifications de traductions, énoncé de valeurs de formes comme l'imparfait, le passé simple, le pré-

térit simple ou en *be + ing*, réflexions sur des faits de langue présentés en contexte)?

En ce qui concerne les représentations sur le français (Demaizière et Trévise, 1991), on voit que le concept d'unicité d'un événement ne fait pas partie des catégories métalinguistiques et l'opposition entre les valeurs de l'imparfait et du passé simple se réduit majoritairement à une opposition durée/brièveté, en dépit de faits de langue proposés à la réflexion qui exprimaient une opposition faits multiples/fait unique. De telles verbalisations font apparaître de manière frappante, en dehors d'arguments stylistiques variés, les confusions qui peuvent être générées par l'emploi de termes comme "durée", "duratif" en lieu et place du terme "déroulement" dans une explication de type "déroulement en cours à un moment pris comme repère". Le terme de "durée" est interprété comme période de référence du procès, et devient parfois même associé non plus à une action unique mais à une action itérée pendant une certaine période du passé: on assiste alors fréquemment à une confusion des catégories "durée" et "répétition". Par ailleurs le terme de "terminé" est un des termes dont on mesure mal ce qu'ils veulent dire pour les apprenants: il semble référer au passé par rapport au moment de l'énonciation ou bien également signifier "qui n'est pas en déroulement" au moment repère considéré. Dans l'esprit des apprenants le passé simple s'accompagne d'un concept flou de "date précisée", et surtout de celui, mal compris de "ponctuel", manifestement et très majoritairement équivalent pour eux de "bref" et non de "considéré comme un point quelle qu'en soit la durée".

Ces confusions ne gênent pas les apprenants dans leur pratique du français langue maternelle bien évidemment, sauf à l'Ecole parfois, mais dans le domaine de l'apprentissage guidé de l'anglais, il est fort possible qu'elles aient une influence, en tout cas en production sinon en reconnaissance, les oppositions systématiques ne se construisant pas au sein du système cible mais entre les deux systèmes, ou du moins les représentations métalinguistiques qu'ils en ont. Une partie de l'activité de construction du système de l'"interlangue" à l'Ecole semble en effet passer de "méta-" à "méta-", sans le nécessaire crochet par le rapport entre les formes et les valeurs et les liens et filtrages des valeurs les unes par rapport aux autres. Les stratégies d'interférence vont parfois se nourrir à la fois du français comme système linguistique, mais aussi des représentations (fausses ou conformes à la réalité linguistique) que les apprenants ont sur le français. La construction du système aspecto-temporel de

l'anglais va se faire en relation avec la perception du monde imposée par le système aspecto-temporel du français, en particulier par le bornage de droite imposé par le passé simple, et en partie aussi en relation avec les représentations amalgamées sur le français et l'anglais, amalgamées par des relations fondées sur des catégorisations fausses, ou en partie fausses, comme celle du contraste "durée/brièveté" en particulier. Les apprenants auront alors d'autant plus de mal à saisir que le système anglais ne découpe pas la réalité extralinguistique des événements révolus de la même manière que le français: l'anglais ne "découpe" pas comme le français en passé simple *vs* imparfait, et le prétérit simple, forme ambigüe quant à la borne d'accomplissement, ne marque pas du tout la même vision de bornage suivant le sémantisme des verbes et des constructions. L'anglais marque, dans la référence au révolu (mais pas uniquement puisqu'on retrouve cette distinction au présent également) une distinction entre une simple mention des événements, une vision globale, distanciée d'un côté et, de l'autre, un rapprochement, une remise en situation de déroulement à un moment repère (Trévise, à paraître). L'éventail des métaphores explicatives est certainement là important pour lutter contre la représentation du monde élaborée à travers le système linguistique préalable. Mais l'élaboration d'une métalangue explicative nécessite une analyse linguistique fine, et on voit bien là les va-et-vient nécessaires entre théorie linguistique et pratique de l'enseignement. L'observation des représentations des apprenants vient questionner et défier le linguiste et le pousse à affiner ses outils de description. Elle pousse aussi le didacticien à adapter sa métalangue de transposition, de médiation.

En effet, dans les diverses formes de verbalisations sur l'anglais, et en particulier sur des faits de langue comme:

> *The man had been speaking for half an hour already. The rest of the committee* ***sat*** *in silence, apparently attentive. John was taking notes.*

les apprenants n'arrivent pas à formuler qu'un prétérit simple, qu'ils voient comme "ponctuel", donc renvoyant à du "bref", peut, avec certains constructions verbales d'"activité" (Vendler, 1967), non bornées à droite, renvoyer dans l'extralinguistique à un événement en déroulement au moment repère considéré, et donc différer très sensiblement du passé simple. Ces faits de langue contredisent les relations biunivoques qu'ils ont établies entre le passé simple et le prétérit simple d'une part, et entre

l'imparfait et le prétérit en *be + ing* d'autre part. Par ailleurs leurs traductions sont correctes: la plupart traduisent bien *sat* par un imparfait, mais on voit le parallélisme de leurs représentations métalinguistiques non opératoires et de leur travail épilinguistique de compréhension qui peut s'appuyer sur leur connaissance du monde. Mais de toute évidence, leur panoplie explicative n'offre pas aux apprenants les outils adéquats: connaissance de la catégorie de l'aspect et de la possibilité d'un jeu aspectuel en anglais là où il n'existe pas en français, notion d'action présentée comme en déroulement à un moment repère, possibilité d'utiliser le prétérit simple pour une action non terminée au moment d'une autre action et donc d'exprimer la simultanéité par deux prétérits simples, importance de la connaissance du monde et de l'aspect lexical pour interpréter les constructions verbales et construire le positionnement chronologique extralinguistique des actions évoquées. Par contre, de façon prévisible, en production, on assiste à une surutilisation du prétérit en *be + ing* chaque fois qu'il s'agit de transposer un imparfait renvoyant à une action en déroulement.

J'ai choisi un point particulier de l'anglais, la possibilité qu'a le prétérit simple de renvoyer à un événement en cours dans l'extralinguistique au moment repère, car j'étais à peu près sûre (au vu non seulement des manuels, mais de la plupart des grammaires anglaises destinées aux apprenants avancés) que les étudiants francophones n'avaient pas reçu d'enseignement métalinguistique à ce propos. Je voulais donc observer tout à la fois leurs représentations métalinguistiques déjà en place à propos du prétérit simple et du prétérit en *be + ing*, et aussi leurs capacités de réflexion réelle devant des exemples qui contredisaient leurs représentations. Force est de constater la "fossilisation" des représentations en place, et la difficulté de les éradiquer dans la plupart des cas, et ce quel que soit le niveau des étudiants. Force est aussi de constater que la fausseté de leurs représentations n'empêche heureusement pas l'activité de compréhension de l'anglais grâce au contexte et à la cohérence sémantique, car alors les apprenants pratiquent une réelle activité sémantique, discursive, langagière en un mot.

Ces verbalisations émanent-elles de la régurgitation d'un enseignement à la terminologie métalinguistique labile, floue et parfois fausse, ou bien d'un transfert de l'enseignement métalinguistique sur la langue maternelle ? Ou des deux, le paramètre de l'enseignement étant d'autant plus prégnant qu'il recouvre en partie le transfert interlinguistique ici ?

Parfois néanmoins, il peut s'agir d'une réflexion à propos de ce qui est en fait un transfert de la langue maternelle, un francophone ayant beaucoup de difficultés à se représenter une vision du monde révolu qui n'obéisse pas au découpage imparfait/passé simple (ou passé composé à valeur temporelle).

2.2. Perspectives pour une didactique

Ce genre de question ne peut manquer de concerner quiconque veut intervenir sur le processus d'apprentissage et réguler les représentations des apprenants pour tenter de construire des repères utilisables par eux à long terme, dès que les automatismes seront pris en défaut, et que l'accès à la conscience se fera. Pour réguler ces représentations conscientes, il faut les cerner, ce que j'ai tenté de faire. Mais il faut aussi, tenter d'en découvrir les origines, ou du moins certaines des origines, ce qui ne pourra manquer d'aider dans la tâche thérapeutique de remédiation, de réajustement de repères, si l'on partage la croyance que des repères métalinguistiques sont utiles.

Pour tenter d'en découvrir une des origines, il est utile de connaître les connaissances métalinguistiques, et donc déclaratives, données à voir/percevoir/interpréter dans les manuels scolaires, ou le discours enseignant, au fil des années d'apprentissage, et ce dans les deux langues, source et cible. Et on voit, à la lecture critique d'un bon nombre de manuels de français langue maternelle ou d'anglais, que la métalangue scolaire, avec ses images et métaphores explicatives est riche d'enseignement sur l'origine des verbalisations des apprenants: c'est cette métalangue et sa labilité, ses flous conceptuels que les apprenants interrogés régurgitent. Tout interventionniste ne peut manquer de s'intéresser à un survol de la naissance, la survie et le degré de cohérence d'étiquettes et d'argumentations métalinguistiques, à la fois dans les sources que sont les manuels, et dans les esprits des apprenants qui (parfois) s'en servent aussi dans leur activité de production et donc d'acquisition.

L'interventionniste devra choisir sa métalangue d'intervention avec soin, après avoir procédé, avec la circonspection qui s'impose, à ces deux types d'observations (directement ou indirectement, suivant ses contraintes de temps et de formation), et en particulier, après avoir tenté de mettre à jour les représentations des apprenants. Il veut, en effet, diri-

ger les activités cognitives des apprenants, modifier, augmenter et contrôler à terme leurs représentations[3].

Une des définitions de l'enseignement est bien l'intervention systématisée, par l'apport, la transmission de connaissances (c'est-à-dire d'"input" linguistique et métalinguistique) sur ces processus d'acquisition et sur les représentations conscientes et inconscientes des sujets, dans un souci (plus ou moins) normatif de rapprochement vers la langue cible. L'enseignant intervient donc sur l'activité métalinguistique du sujet, que celle-ci porte sur les conditions d'énonciation d'un énoncé, sur son contenu sémantique ou sur ses propriétés formelles, car un enseignant ne peut se contenter de penser activer le travail épilinguistique du sujet: il se doit d'élaborer (me semble-t-il, mais on reste là au niveau des croyances, et donc d'une argumentation nécessaire), pour le long terme et l'évolution à venir de l'apprenant, le stock de repères conscients sur lesquels l'apprenant va, dans son autoformation future, s'appuyer lorsque les automatismes et/ou les éléments et processus automatisés lui feront défaut. Et même si l'on est de l'avis qu'aucun discours métalinguistique explicite ne doit intervenir, ceci n'empêchera pas l'activité métalinguistique des apprenants d'opérer (et d'intervenir éventuellement). D'ailleurs, la sélection et le choix de progression des "inputs" est une intervention, rappelons-le, de type métalinguistique également.

Cette position ne semblera sans doute pas justifiée aux partisans de l'approche dite "communicative", ou, en général, aux didacticiens (plus rarement aux pédagogues) qui pensent que l'enseignement métalinguistique de syntaxe ou de morphologie est inutile, voire néfaste, et que les interventions devraient se limiter à des correspondances "simples" entre actes de langage et types d'énoncés et à des étayages discursifs et pragmatiques, dont ils méconnaissent souvent le statut métalinguistique. De telles approches qui assimilent le but de l'enseignement et les moyens d'y parvenir sont de fait rares dans les collèges et les lycées, en France du moins, où une certaine tradition grammaticale est solidement implantée.

En résumé, à partir du moment où l'on se fixe comme objectif d'intervenir par le biais d'un enseignement grammatical, même succint, c'est

[3] Son rôle (sa responsabilité) sera aussi d'intervenir sur les variables motivationnelles, ce qui ressort d'un plus grand empirisme encore

qu'on croit (sans pouvoir parfois l'argumenter) qu'un discours explicatif rationnel va promouvoir l'apprentissage (ou au minimum le baliser, l'accélérer et l'empêcher de se fossiliser). On est alors d'avis que les représentations métalinguistiques non seulement adviennent de toute façon, mais qu'elles jouent un rôle dans le processus d'acquisition/apprentissage. Si cela est tenu pour vrai, alors il vaut mieux les cerner, et si possible les forger et les contrôler par l'enseignement que les laisser proliférer seules. La logique de cette position implique de cerner l'impact des termes métalinguistiques et autres métaphores du discours enseignant, et, pour ce faire, il est impératif de connaître (dans la mesure du possible) le terrain sur lequel cet impact va se faire, c'est-à-dire les représentations métalinguistiques des apprenants, et pas seulement leurs productions linguistiques, ou leur compréhension apparente.

Cependant, pour toutes les raisons énoncées précédemment, il est malaisé de cerner ces représentations métalinguistiques, et de mesurer les ondes de propagation et autres prolifération sémantiques des termes métalinguistiques employés, de façon plus ou moins métaphorique. Cerner ces représentations ne suffira pas bien sûr pour le didacticien: il s'agira de les réguler si l'on est partisan de l'intervention dans le domaine grammatical notamment. On ne peut faire que les apprenants ne se construisent pas des représentations métalinguistiques.

L'interventionniste va donc fournir de l'"input" linguistique, mais aussi donc, suivant ses croyances, de l'"input" métalinguistique, des explications métalinguistiques rationnelles qui, avant de franchir des méandres mystérieux jusqu'à l'automatisation, vont au minimum transiter par la conscience et les représentations métalinguistiques des apprenants. Il est préférable que l'interventionniste sache sur quel terrain ses explications vont se greffer, qu'il travaille à la nature de son enseignement par une réelle expertise dans son domaine scientifique (connaissance des deux systèmes linguistiques source et cible), mais aussi en adaptant ses explications à l'état des représentations métalinguistiques des apprenants, dans la mesure où il peut les cerner. Il sera peut-être ainsi capable de jauger les distances qui peuvent séparer représentations et pratiques.

Les règles du produit, du système linguistique, quand on croit à leur utilité, sont alors conçues comme un raccourci pour atteindre une meilleure compétence en langue 2, mais il est vrai que les apprenants doivent avoir de multiples occasions d'utiliser la langue de façon créative et

nouvelle, et pas seulement dans des exercices d'automatisation, afin d'accéder au but final qui est l'automatisation (à bon escient) de tout ce qui n'est pas automatique (à bon escient).

Cependant, le débat risque de rester vain - et il l'est dans certaines recherches - si l'on ne se pose pas quelques questions sur le type d'enseignement considéré et la valeur tant des règles enseignées que de leur formulation. L'enseignement est souvent fondé sur de bien mauvaises règles et de bien dangereuses formulations, nées d'analyses linguistiques très approximatives, fossilisées, rigidifiées, et son inutilité éventuelle pourrait fort bien venir de là plus que de l'inutilité fondamentale de toute forme d'enseignement.

L'enseignement ne doit pas gêner l'acquisition, et pour cela, il faut qu'il soit adéquat. La question de savoir s'il faut enseigner la grammaire devrait laisser la place à des recherches sur le type de métalangue à utiliser pour aider les apprenants dans leurs cheminements cognitifs, et sur la présentation de la cohérence du système de la langue 2. Il est vrai que faire pratiquer pendant longtemps de façon intensive *I'm reading* sans l'opposer ni à *I read* ni à *I've read* ne va certainement pas aider l'apprenant à se constituer des micro-systèmes, et la bonne formation apparente de ses énoncés en *be + ing* n'indiquera en aucune manière que la forme a pris sa place au sein d'un système ou d'un embryon de système opératoire. L'élève doit apprendre à apprendre l'anglais, apprendre à différencier les oppositions présentes dans le système.

Il s'agit d'essayer d'être simple et de coller en même temps à la réalité de la langue, et non pas exclusivement à l'exploitation d'exemples hors contexte, *ad hoc*, qui relèvent du non-sens en terme d'activité langagière. Cela n'implique pas que de nombreux phénomènes linguistiques soient sans cesse rejetés dans la marginalité et donc le non enseignable, car alors on peut se demander ce que devient l'idée de système linguistique. "Etre simple" implique d'abord d'avoir élaboré une représentation de la compréhension par les apprenants de ce que l'on dit, avoir conscience des représentations et des jeux d'oppositions, erronés ou non, souvent parcellaires en tout cas, à l'oeuvre chez les apprenants. Et il est bien difficile d'y avoir accès. "Etre simple" suppose aussi d'une part une représentation plus ou moins justifiée de la simplicité d'une règle par rapport à une autre et, d'autre part, une formulation de médiation réellement in-

telligible étant donné le déjà-là des sujets[4]. Les critères de plus ou moins grande complexité d'une règle sont bien délicats à définir: doit-on se tourner vers les ordres d'acquisition de la langue maternelle chez les enfants, comme on l'a cru un moment ? Doit-on se conformer à ce qui semble être l'ordre d'acquisition des règles tel que nous avons pu le décrire dans le Projet F.E.S. par exemple ?[5] Le risque est là de retomber dans la perversion d'une transposition de ce qui se passe en milieu "naturel", sans enseignement métalinguistique, à ce qui se produit quand il y a une intervention métalinguistique, ne serait-ce qu'en termes de progression dans l'"input" proposé.

On ne sait (encore) en fait que peu de choses sur le rôle exact de l'enseignement dans le processus d'acquisition/apprentissage. D'une part, on a trop, dans la recherche récente, tenté de dégager des invariants chez les sujets, et minoré le rôle de la variable qu'est l'intervention du discours enseignant. On parle souvent du rôle de l'enseignement, et en particulier de l'enseignement métalinguistique, que ce soit en bien ou en mal, sans définir en quoi consiste cet enseignement exactement, ni sur les échos de quels enseignements préalables il vient se superposer et/ou s'intégrer. D'autre part, beaucoup des positions des chercheurs sont fondées sur des hypothèses qu'il est bien difficile de falsifier, ce qui semble assez normal puisque le processus même de l'apprentissage est irréductible aux descriptions comportementales qui en sont faites, même longitudinalement. Produits et productions ne sont pas du même ordre. Les uns sont observables, même si la méthodologie d'observation doit être circonspecte, les autres, les opérations mentales sur les contenus (comme, par exemple, la décentration, la déduction, la perception de la réversibilité, l'identification de similarités, de différences, l'induction, les anticipations, les appuis sur ce qui est perçu et construit comme repère, les conceptualisations et constructions d'abstractions conceptuelles et de systèmes de concepts, la mémorisation des acquis antérieurs, le fonctionnement de l'imagination) et les enchaînements de ces opérations

---

[4] C'est ce que, à propos du prétérit anglais, F. Demaizière et moi-même avons tenté de mettre en pratique dans l'élaboration de didacticiels de grammaire anglaise "Revenir à l'anglais", didacticiels élaborés au sein de l'équipe ORDI, Université Paris 7 (Trévise, 1983b).

[5] Les tentatives sérieuses de comparaison entre ces deux types d'acquisition en milieu "naturel" en sont à leurs balbutiements. Il est fréquent, en dehors du domaine de l'acquisition précoce d'une langue 2 en milieu "naturel", que les auteurs se heurtent à l'impossibilité de comparer des acquisitions qui se mesurent dans des histoires et des situations de production/compréhension très différentes.

mentales, ne le sont pas. Ce saut qualitatif est bien à l'origine des doutes comme des croyances sur les manières de "médiatiser", de "transmettre" de façon à ce que ces opérations, ces résolutions de problèmes puissent avoir lieu, et que l'appropriation et la transposition à d'autres contextes puissent aussi par là-même advenir, avec la possibilité de féconder d'autres acquisitions ultérieures. La démarche didactique implique de tenter de connaître, de diagnostiquer tant les savoir-faire linguistiques que les savoirs métalinguistiques, les connaissances et les représentations "déjà là" des apprenants, car elles me semblent déterminantes dans l'apprentissage. Elle implique de voir aussi les recouvrements et les différences entre ces deux domaines difficilement isolables parfois, et qui s'appuient tant l'un sur l'autre dans l'apprentissage pour intégrer l'inconnu au connu.

Conclusion: connaissances mais aussi croyance pour tenter de relever le défi

Il n'en reste pas moins, et il est indispensable de le souligner, que même la cohérence du discours enseignant et la relative individualisation des explications, leur adéquation à l'état du "déjà-là" chez les apprenants ne garantissent pas l'édification de repères cohérents dans les constructions métalinguistiques des apprenants, ni *a fortiori* leur efficacité dans les édifications dynamiques et progressives des appropriations des systèmes linguistiques de compréhension/production, leur contrôle, puis leur automatisation.

Néanmoins, le travail de l'enseignant devrait (idéalement sans doute) d'abord être de tenter de cerner sur quelles connaissances linguistiques et métalinguistiques préalables les nouveaux apports, linguistiques et métalinguistiques, viennent se greffer pour restructurer un système interlinguistique. Parfois l'"intake" métalinguistique ne se greffera pas du tout, restera totalement étranger, comme une sorte de connaissance métalinguistique parallèle non intégrée aux connaissances linguistiques et métalinguistiques déjà présentes, ne les remaniera pas, et se fossilisera alors sans doute rapidement, ou sera oublié. D'autre part, il peut être utile de jauger la façon dont les apprenants étendent ou restreignent le domaine d'application des règles enseignées, les inférences qu'ils en tirent immanquablement de par leur activité cognitive. Les apprenants créent leurs propres règles, qui n'ont pas forcément grand-chose à voir ni avec ce que l'enseignement propage, ni avec leurs propres pratiques

parfois: elles peuvent en effet, suivant les cas, apparaître lors de justifications *a posteriori*. Mais elles peuvent aussi parfois refléter des stratégies de production, ou des règles du produit.

Quant à la prise en compte des phénomènes de compréhension, elle est encore plus délicate on l'a vu (étant donné que l'on sort là aussi du domaine du directement observable). On ne maîtrise pas la perception qu'ont les apprenants des différents types d'utilisation du prétérit par exemple quand ils entendent et comprennent (en tout ou partie) de l'anglais langue 2, ni la façon dont cette perception vient alimenter leurs hypothèses inconscientes ou conscientes sur le fonctionnement du prétérit. Cette perception est vraisemblablement structurée par la représentation de la temporalité et de l'aspectualité qu'ils ont de par le français langue maternelle. Elle est aussi modelée par ce qu'on leur a dit des différents "temps" du français, et par ce qu'on leur a dit sur le prétérit. Mais les mémorisations souvent inadéquates peuvent aussi parfois être ébranlées par une prise en compte du fonctionnement des langues 1 et 2.

Les représentations agissent également en compréhension, bien sûr, même si là, la cohérence sémantique constitue parfois un garde-fou qui empêche certaines proliférations indésirables. Il y a encore moins de symétrie entre production d'un discours en "interlangue" et reconnaissance d'un discours en langue 2 qu'entre le travail de compréhension et le travail de production en langue maternelle.

Si, au delà des règles du produit que l'on peut extraire de l'observation des "interlangues", on tente d'avoir accès aux règles de production de l'interlangue, aux processus mentaux, inobservables par définition, on se heurte à la difficulté que représente l'étude d'un objet non discret. La connaissance des représentations, même de celles qui semblent issues d'une véritable réflexion, ne rend pas compte des fonctionnements cognitifs des sujets, ni du champ d'application des règles verbalisées, si tant est qu'elles soient opératoires en termes de savoir-faire. La représentation des connaissances, sa nature propositionnelle ou analogique, sont pratiquement impossibles à cerner empiriquement, et on ne discerne pas les processus qui ont fait naître ces représentations, sauf dans des cas précis comme, à l'Ecole, où le consensus de "mauvaises" représentations permet parfois de leur attribuer une origine probable. Quoi qu'il en soit, cerner ces états de représentations, ou leurs origines, n'informe certes

pas sur le rôle qu'elles jouent, ou ne jouent pas, dans les activités de production et de compréhension, et plus généralement dans l'acquisition. Mais, alliées à une expertise linguistique et plus largement langagière réelle, elles peuvent être un point d'ancrage de l'intervention métalinguistique, et/ou de la sélection d'"inputs" linguistiques.

Université de Paris X-Nanterre Anne TRÉVISE

Références

DEMAIZIERE, F. et TREVISE, A. (1991): "Linguistique, apprentissage, E.A.O.: de la pertinence de la didactique. Le cas du prétérit", *Actes du 2ème Colloque International ACEDLE*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines, pp. 5-26.

De PIETRO, J. F., MATTHEY, M. et PY, B. (1988): "Acquisition et contrat didactique: séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", in D. Weil et H. Fugier (Eds), *Actes du 3ème Colloque Régional de Linguistique*, Strabourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.

GIACOBBE, J. (1990): "Le recours à la langue première: une approche cognitive", in D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette, pp. 115-123.

TREVISE, A. (1992a): *Eléments de description de l'acquisition d'une langue étrangère*, thèse de doctorat d'Etat, Université Paris 7.

TREVISE, A. (1992b): "La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère", in *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* (AILE), *Association Encrages*, Saint-Denis, Université Paris VIII, pp. 87-106.

TREVISE, A. (1993a): "Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention", *Etudes de linguistique Appliquées n° 98*, Paris, Didier Erudition, pp. 38-50.

TREVISE, A. (1993b): "Apprentissage d'une langue 2: activités et stativités métalinguistiques", in *LIDIL n° 9*, Grenoble, Université Stendhal, Grenoble III, pp. 69-95.

TREVISE, A. (à paraître): "Invariance et spécificités dans l'acquisition d'une langue dite "étrangère": rôle de l'activité métalinguistique", in *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, Paris, CNRS-Université R. Descartes.

VASSEUR, M. T. (1990): "Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social", in D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette, pp. 89-100.

VASSEUR, M. T. (1991): "Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère)", in C. Russier, H. Stoffel et D. Véronique (Eds), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, pp. 49-59.

VENDLER, Z. (1967): *Linguistics and Philosophy*, New York, Cornell University Press.

BEST COPY AVAILABLE

CORMON, Françoise (1992): **L'enseignement des langues, théorie et exercices pratiques,** Lyon, Chronique sociale, coll. "Synthèse", 210 p., ISBN 2-85008-157-4

Cet ouvrage est né du désir fort louable - et universellement partagé par les enseignants de langue - de maîtriser la progression dans l'apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire, et surtout de la recherche d'une adéquation entre les thèmes grammaticaux, les exercices proposés aux élèves d'une part et l'amélioration réelle des compétences. L'auteur, enseignant dans un établissement secondaire du canton de Genève, a mis à profit son année de congé d'études pour séjourner à l'Université Cornell aux Etats-Unis en qualité de **Visiting Fellow**. La réponse à cette quête de l'efficacité a semblé pouvoir être trouvée du côté de la psycholinguistique, et c'est en fonction de ce choix que l'auteur a procédé à une décomposition du processus d'apprentissage en 5 étapes, qui forment la division en 5 chapitres de l'ouvrage, sur lesquels nous nous proposons de revenir ci-dessous.

Françoise Cormon, qui ne voulait pas perdre de vue son objectif prioritaire, qui est de faire prendre conscience aux enseignants des bénéfices à tirer de la théorie psycholinguistique dans la pratique quotidienne de l'enseignement, a divisé chacun de ces chapitres, à l'exception du dernier, en une partie d'exposé général et une partie de propositions d'applications sous forme d'exercices. Le lecteur verra sa tâche largement simplifiée et trouvera aisément des suggestions pratiques en regard de la théorie. Dernière facilité proposée par l'auteur, qui a su tirer parti de l'esprit pratique des éditions anglophones, toujours à la recherche des meilleurs moyens typographiques pour mettre en évidence les idées forces d'un ouvrage, chaque chapitre est suivi d'un encadré contenant le résumé des thèses présentées et des propositions de lectures. C'est donc un ouvrage qui est fort bien construit et qui tente de ne rien négliger pour atteindre son objectif, peut-être un peu aux dépens de la fantaisie, mais qu'importe ici.

La première partie est intitulée **La perception des sons** et fait une large place à la discrimination, surtout envisagée du point de vue de la physique acoustique. Le but est en gros de tenter de modifier les habitudes perceptives des apprenants.

C'est peut-être la partie la plus faible de l'ouvrage, car elle n'aborde le problème que sous l'angle de la psycholinguistique, et l'on sait que ce n'est pas là précisément que cette théorie se révèle la plus séduisante.

L'analyse du système de la langue, telle que l'ont proposée les phonologues issus de l'école de Prague, ne peut pas être évitée, si l'on veut comprendre les problèmes d'interférences de phonèmes d'une langue à l'autre, et cela même si la solution ne vient pas absolument de ces mêmes théoriciens. Les exercices sont intéressants, mais pas suffisants bien sûr pour construire un enseignement complet des sons d'une langue, parce que très empiriques.

La deuxième partie est intitulée **La compréhension** et tente de résumer ce phénomène vaste et complexe en faisant appel à des domaines divers tels que l'analyse lexicale, l'intelligence artificielle, le structuralisme, la psychologie, la sémantique et l'analyse des actes de langage. C'est évidemment beaucoup, mais le lecteur retiendra surtout le constat final que la morphologie d'une langue s'acquiert tardivement et de manière lente et progressive. Les remarques concernant les phénomènes de la mémorisation, de l'analyse syntaxique et ses pièges, rendus célèbres par Chomsky, l'allusion faite aux constituants immédiats (p. 54) et des conseils sur le repérage des mots grammaticaux font de cette partie un vaste tour d'horizon du processus d'apprentissage. Le chapitre pratique ne saurait bien entendu faire le tour de la question, mais on ne peut s'empêcher de le trouver un peu étriqué, avec ses quelques propositions d'exercices tels que **le squelette à habiller**, **la phrase caméléon**, **le fond et la forme**, etc.

La troisième partie, **l'interlangue**, est envisagée comme le "moment crucial du processus d'apprentissage." C'est bien vu. L'auteur quitte ici les psycholinguistes pour analyser avec Selinker, W. Nemser et surtout Piaget, la trajectoire de l'apprentissage et les risques de déviance, comme par exemple la fossilisation. Le chapitre de la pratique insiste tout particulièrement sur la mise en confiance de l'apprenant et sur la nécessité de prendre en compte les besoins affectifs des élèves. Les exercices proposés, tous originaux et bien axés sur la partie théorique, visent à créer un climat de sécurité parmi les élèves et à favoriser l'écoute de l'autre.

La négociation avec l'interlocuteur est la 4ème partie de l'ouvrage et aborde le problème des références culturelles nécessaires à un apprentissage linguistique. Les problèmes mentionnés ici débordent largement du cadre traditionnel et ne sont valables que comme une sensibilisation à la problématique langue et culture. Cependant F. Cormon en profite -mais était-ce bien cohérent- pour développer largement tout un volet pas encore abordé, celui du discours. Si nous contestons quelque peu cet amalgame, c'est que nous pensons que les problèmes de texte auraient

bien mérité à eux seuls un chapitre distinct où ne se retrouvent pas côte à côte la planification du discours, le choix des traits syntactiques, les accords grammaticaux et les problèmes articulatoires. Mais les exercices, là encore, remettent de l'ordre dans cette profusion.

La dernière étape traite de **la construction du système langagier**. Produire du discours, c'est avant tout faire usage des données stockées. Comment accéder à celles-ci ? Là nous touchons au mystère de la mémoire, dans laquelle s'opère un filtrage et un traitement des informations variant selon les circonstances. On pourra contribuer à développer la réceptivité, le rappel et surtout le traitement par une préparation physique et mentale, mais aussi par l'utilisation de procédés dits heuristiques qui sont, pour notre auteur, l'aboutissement de sa réflexion et de ses lectures. Il s'agit en fait d'une récapitulation de toutes ses expériences sous la forme d'un questionnaire analytique pouvant servir de référence pour la conceptualisation d'une intuition ou le développement d'une idée.

La conclusion de l'ouvrage resitue bien les multiples notions citées et expliquées par rapport aux intentions premières de l'auteur. Il ne s'agit pas, écrit-elle de proposer une nouvelle méthode, mais d'aider à **ancrer notre enseignement dans une théorie soigneusement élaborée que nous aurons construite nous-mêmes. Car après tout, qui peut mieux que nous, enseignants confrontés tous les jours aux problèmes de la classe, savoir quel facteur psychologique est pertinent, quelle approche est applicable, quelle découverte est valable ? Nous ne devons pas laisser ce soin aux théoriciens déconnectés de la réalité** (p. 189).

C'est là effectivement que réside la qualité indéniable de ce livre. Que d'enseignants se plaignent du clivage entre la théorie et leur pratique; le risque est grand de leur proposer des recettes directement applicables. F. CORMON a évité cet écueil en proposant une réflexion individualisée, soutenue par une présentation simple et claire de nombreux concepts utiles à tous. Elle y joint quantité d'exemples et d'exercices que tout un chacun pourra exploiter et développer. Nous saluons ici une fraîcheur d'esprit, - de mauvaises langues parleront d'ingénuité - dans la découverte et un amour du métier que nous avons eu du plaisir à partager. Les enseignants de toutes langues et de tous niveaux trouveront là un outil bien agréable et stimulant.

Université de Genève
Ecole de Langue et de Civilisation françaises
CH-1224 Genève

Georges de PREUX

METRICH, R., E. FAUCHER et G. COURDIER (1993): **Les invariables difficiles.** Dictionnaire allemand-français des particules, connecteurs, interjections et autres "mots de la communication". Tome 1: ***aber - ausserdem***. 2ème édition, revue et corrigée. Nancy, Association des Nouveaux Cahiers d'allemand, 320 p.

Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um den ersten von vier Bänden eines Wörterbuches, das laut Vorwort bis Ende 1995 in seiner Gesamtheit (ca. 1200 Seiten) vorliegen soll. Er enthält eine sehr ausführliche und fundierte Einführung in die Thematik der "invariables difficiles" (S. 1-90) sowie eine Benutzungsanleitung (***Guide d'utilisation***, S. 91-109) - auf rosa Blättern gedruckt und somit leicht auffindbar -, die in die praktische Arbeit mit dem Wörterbuch einführt. Der Aufbau der einzelnen Artikel wird hier knapp und verständlich erläutert, ebenso die verwendeten Zeichen und Abkürzungen, und in einem Glossar werden auf leicht fassliche Art linguistische Begriffe für Nicht-Fachleute erklärt. Im eigentlichen Wörterbuchteil werden die ersten 18 Wörter - von ***aber*** bis ***ausserdem*** (S. 113-307) - behandelt, was bedeutet, dass all jene, die sich für die tägliche Praxis ein Wörterbuch der "invariables difficiles" wünschen, sich noch eine Weile werden gedulden müssen. Was vorliegt, ist aber so vielversprechend, dass es sich gewiss lohnt, jetzt schon darauf hinzuweisen.

Die Lektüre der Einleitung ist **zwar** für den gewinnbringenden Umgang mit dem Wörterbuch nicht unabdingbar. **Allerdings**, den linguistisch und lexikographisch interessierten Leserinnen und Lesern, seien sie **nun** in der Forschung oder im Unterricht tätig, wird dieser Text auf die Frage, was es **denn eigentlich** mit diesen "schwierigen Unveränderlichen", die **ja nun wirklich echt** ein Problem sind, **wohl so** auf sich hat, **allemal** nuancierte und überzeugende Antworten bringen, erfährt man hier **doch** mehr über die "invariables difficiles" als in manchem Aufsatz zum Thema. - In einem ersten Kapitel (***Présentation générale et justification du projet***) wird der Bereich der zu behandelnden Wörter abgegrenzt. Es geht um jene unveränderlichen Wörter, die weder zur grossen Gruppe der lexikalischen noch zu derjenigen der grammatischen Wörter gehören, sondern eine Gruppe für sich bilden, eben diejenige der "mots (outils) de la communication". Sie sind zwar nicht sehr zahlreich, kommen aber oft vor (und keineswegs nur in der gesprochenen Sprache), und ihre Funktionen sind so verschieden und komplex, dass der Umgang mit ihnen für Lernende (gerade auch für Fortgeschrittene) in allen drei Bereichen des

Verstehens, der eigenen Verwendung und des Übersetzens schwierig ist. All dies rechtfertigt zweifellos die Existenz eines Spezialwörterbuchs, das sich als Lern- und als Nachschlagewörterbuch für fortgeschrittene Deutschstudierende, für Lehrkräfte an Mittelschulen und Universitäten sowie für linguistische Fachleute versteht und dessen erklärtes Ziel es ist, "la palette la plus large possible" (S. 10) von Verwendungsweisen der betreffenden Wörter abzudecken. - Das zweite Kapitel (***Les mots de la communication: vue d'ensemble***) wendet sich an all jene, "qui souhaitent se familiariser avec le domaine traité avant d'aborder les descriptions de détail" (S. 1). Die heterogene Gruppe der "mots de la communication" wird aufgrund von semantischen (kommunikativen) und/oder syntaktischen Kriterien, die in jedem Fall ausführlich und nuanciert diskutiert werden, in neun Unterklassen aufgeteilt. Es sind dies die ***mots-phrases et interjections*** (z.B. ***nein***, ***aha***), ***modalisateurs*** (z.B. ***vielleicht***), ***adverbes modaux*** (z.B. ***eigentlich***), ***appréciatifs*** (z.B. ***leider***; die grosse Gruppe der Modalwörter/Satzadverbien, von denen Metrich et al. merkwürdigerweise behaupten, sie würden in der deutschen Terminologie normalerweise Modaladverbien genannt, wird zu Recht dreigeteilt), ***particules de mise en relief*** (z.B. ***ausgerechnet***), ***particules graduatives*** (z.B. ***sehr***, ***ziemlich***), ***adverbes connecteurs*** (z.B. ***allerdings***), ***particules connectives*** (z.B. ***nämlich***) und ***particules modales*** (z.B. ***aber***, ***denn*** als Abtönungspartikeln). - Das dritte und längste Kapitel schliesslich (***L'élaboration du dictionnaire: principes et méthode***) ist für die besonders Interessierten gedacht, "qui ne se satisfont pas d'utiliser un produit 'tout fait', mais désirent en outre savoir comment il a été conçu, voire vérifier dans quelle mesure il est le résultat d'un corps de doctrine à peu près cohérent" (S. 1). Hier werden Prinzipien und Methode, die dem Aufbau des Wörterbuchs zugrundeliegen, sowie zahlreiche Probleme und die gewählten Lösungen dargestellt und eingehend erörtert. Die wichtigsten die ***Makrostruktur*** betreffenden Prinzipien sind die folgenden: Von den neun oben unterschiedenen Untergruppen finden sieben Eingang in das Wörterbuch; aus guten Gründen ausgeschlossen sind die ***modalisateurs*** und die ***appréciatifs***. Die Stichwörter sind alphabetisch geordnet; pro Wort gibt es einen Eintrag, unter den gegebenenfalls, d.h. wenn das betreffende Wort verschiedene Funktionen hat, mehrere Untereinträge fallen. - Auf der Ebene der ***Mikrostruktur*** bedingt der Anspruch auf möglichst erschöpfende Beschreibung der behandelten Wörter, dass die folgenden Aspekte berücksichtigt werden müssen: ***Phonetik und Prosodie***, ***Wortartenzugehörigkeit***, ***Syntax*** (In was für Satztypen und in welchen

Positionen sind die betreffenden Wörter möglich?), ***Semantik*** (In was für Sprechakten kommen die Wörter vor und mit was für kommunikativen Funktionen/Effekten?), ***Gebrauch*** (z.B. geographische Verteilung), ***Auswahl der Beispiele*** und schliesslich die ***Übersetzung der Beispiele***. Zu jedem einzelnen Punkt werden wiederum ausführliche Überlegungen zu möglichen Verfahren und den damit verbundenen Schwierigkeiten angestellt, es werden verschiedene Lösungswege diskutiert und die gewählten Lösungen, die sowohl linguistischen als auch lexikographischen Kriterien genügen und die zudem auch noch benutzerfreundlich sein müssen, begründet. All diese Erwägungen führen im praktischen Teil schliesslich zu folgender Strukturierung der Wörterbucheinträge, die hier anhand des Beispiels ***aber*** bzw. ***aber***[4] illustriert sei:

aber

aber[1] : conjonction de coordination
aber[2] : interjection
aber[3] : particule modale
aber[4] : préfixe (verbe ou *en location*)

aber[1] conjonction de coordination

Fonction : relie deux énoncés ou segments d'énoncés du même locuteur ou de deux locuteurs différents, en marquant selon le cas 1) la relation de contraste ou d'opposition qui les unit au plan du contenu ou de l'orientation argumentative, le deuxième argument l'emportant alors sur le premier, ou 2) l'apparition d'un élément nouveau faisant progresser le récit ou l'argumentation en les réorientant éventuellement (emploi assez rapidement vieilli).
Contextes : tout type de phrase, mais surtout déclaratives.
Positions : en tête de phrase ; post-V2 ; entre M1 et V2.
Accentuation : faible ; intonation montante dans certains emplois (→ 1.b/d).
Concurrents : → *doch*[2] ; *jedoch*
Partenaires : → *auch*[3] ; → *doch*[3] ; → *ja*[3] ; *oder* ; pour les emplois dans l'expression de la concession, voir *zwar* et *schon*[3]
Equivalents : *cependant* ; *et* ; *mais* ; *or* ; *pourtant* ; *toutefois* ; *voyons* ; *quant à* ; *alors là* ; *encore [faut-il que]* ; *en revanche* ; *mais alors* ; *mais pour ce qui est de* ; *pour* + inf. ; *quand même* ; *sans* + inf. ; *si* (contrast) + subordonnée

S. 115

Es folgt ein detaillierter Plan, der darüber Aufschluss gibt, wie die Beispiele angeordnet sind, und es ermöglichen soll, sich in der in einigen Fällen geradezu erdrückenden Fülle von unterschiedlichen Verwendungsweisen eines einzigen Wortes zurechtzufinden bzw. das Problem, mit dem man sich an das Wörterbuch gewendet hat, zu identifizieren und hoffentlich auch zu lösen. Gerade in der zwar beeindruckenden Vielfalt der Beispiele (die den verschiedenartigsten schriftlichen und mündlichen Texten entstammen und denen stets eine

193 BEST COPY AVAILABLE

sehr sorgfältige Übersetzung nebenangestellt ist) liegt denn auch ein möglicher Nachteil des Wörterbuchs: So ist nicht ganz auszuschliessen, dass etwa der 38 Seiten lange Abschnitt über ***auch*** auf manche Benutzerinnen und Benutzer eine eher abschreckende Wirkung ausübt. Sonst aber ist an dem Wörterbuch - zumindest so weit es bislang vorliegt - abgesehen von einzelnen ärgerlichen Druckfehlern (falsche Trennung von einzelnen Wörtern u.ä) kaum etwas auszusetzen, und man kann nur wünschen, dass das Werk auf reges Interesse - hoffentlich auch im deutschen Sprachraum - stossen wird.

Université de Genève
Département de langue et
littérature allemandes
CH-1211 Genève 4

Thérèse STUDER FLÜCKIGER

WATTS, Richard J. (1991): **Power in Family Discourse** (= Contributions to the sociology of language vol. 63), Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 299 p. ISBN 3-11-013228-1

Since the struggle for power and influence is an important facette of social life, and since on the other hand, verbal communication is central to social activity, almost any type of discourse may usefully be studied with the question in mind of how it reflects (and affects) hidden power conflicts at work in the course of conversational interaction. The question of how discourse serves the purpose of perpetuating structural inequality in society and how it might be used (or ought to be influenced) in order to help overcome inequality has been high on the agenda of various schools of sociolinguistic research, with intercultural, class- and gender-specific discourse as favorite themes. While this kind of research has been mostly preoccupied with types of verbal interaction exposed to the public eye, discourse activities restricted to the private sphere of family life have remained largely outside its scope. As a book-length, full-blown study of the exercice of power in the communicative setting of "close-knit social networks" (p. 2), the present book treads on fresh ground.

In view of possible expectations its title could raise, the reader should be warned that the book, while offering a wealth of analyses of actual family discourse, is not a compendium for the family therapist concerned with such things as dominance in the couple or parental power abuse. Nor does it pretend to provide a representative sampling of patterns of inequality manifested in the verbal activities of any meaningfully definable segment of a given population - not even of the Southern British middle class from which the corpus emanates.

Above all, this book is an attempt to answer - data at hand - fundamental theoretical and methodological questions such as the following: What **is** "power in discourse"? How is it defined? How can it be observed, categorized, analyzed and described, how can its mechanisms and effects be apprehended and submitted to intersubjective assessment according to the norms of scientific inquiry? How is power exercised, perceived and constrained by family members in and through their speech activities? In what way do these systematically differ from verbal interaction outside the family, viz. in various institutional contexts?

This is not to say that the data - consisting of a total of approximately ten hours of audio-recordings taken over a period of about two years during informal gatherings of the same (the author's) extended family - merely serve to illustrate an otherwise self-contained theoretical discourse. Substantial extracts of the conversations are dealt with in considerable analytical detail; the longest of these consists of 300 lines of uninterrupted interaction, and its analysis fills 40 pages of the book (p. 195ff.). Yet the organization of the subject matter clearly follows an agenda dictated primarily by theoretical and methodological concerns.

After a brief general introduction to the subject, Chapter 1 gives a preview of the central analytical concepts of **power**, **interruption** and **social network**, provides an overview of the book's contents, and introduces the reader to the family members whose conversations are being analyzed, among them the author himself whose **double role as participant and observer** gives rise to some probing into the depths of the observer's paradox, as well as into ethical implications of sociolinguistic fieldwork.

In Chapter 2 such well-known notions as **turn**, **floor**, and **topic** are defined so as to fit the dynamic model of discourse adapted from D. SCHIFFRIN's work (1987). Thus, the concept of **turn** needs to be framed in such a way as to accommodate various phenomena of overlap and interference characteristic of informal conversation in family settings, whereas a definition of **floor** fitting such circumstances must make provision for shared rights of speech as a regular feature of the organization of ongoing speech activities, in lieu of, or alongside with the one-speaker-at-a-time principle (still considered by many as being the prototypical format of conversational discourse).

Power, in such a setting, appears, essentially, not as something which one "has" or "does not have" but as a **relationship between interactants**, and, moreover, as a dynamic rather than a static relationship, one which is constantly being negotiated as conversation goes on, hereby giving credence to the claim that "no discourse can ever be free of power and the exercice of power" (p. 2). Most of Chapter 3 is devoted to the attempt to establish a distinction between the two latter terms. **Exercice of power** is defined as follows: "A exercises power over B when A affects B in a manner *contrary to B's initially perceived interests*, regardless of whether B later comes to accept the desirability of A's actions" (p. 62; italics TB). By contrast, power **per se** does not imply a conflict of interests; it is defined as the "capacity ... to achieve [one's] desired goals *regardless of whether or not this involves the potential to impose A's will*

on others to carry out actions that are in A's interest" (p. 60; italics TB). Since however power "is always revealed in interaction with others" (ibid.), it is difficult to see how the two definitions relate to each other, i.e. how the broader notion of power could be operationalized and brought to bear on the analysis apart from its exercice, which inevitably implies a conflict of interest between the participants.

While one may find somewhat excessive the author's further claim that "power can *most clearly* be seen to be exercised in interruptive behaviour" (p. 4; italics TB), one will more readily concur with him that phenomena of interruption do indeed provide a valid empirical starting point for studying power in discourse. More than 40 pages, covering the full length of Chapter 4, are devoted to a pervasive and highly perspicuous survey and critique of the past and current use of the notion of "interruption" in social science and in conversation analysis, leading up to the following definition: "An interruption is any activity, verbal or non-verbal, which intrudes upon the current speaker's turn and in doing so presents a threat to her/his negative face and restricts freedom of action to achieve her/his goals, simultaneously damaging, in the process, her/his positive face and thereby her/his status in the group." (p. 107)

Chapter 5 looks at interruptions - in the sense of the definition just quoted - as a special case of "interventions". This latter term is used to cover the wider spectrum of interference phenomena including those whose effect on face and status is perceived as positive or neutral. Studying interruptive behaviour within the framework of a typology of interventions provides a heuristic basis for locating potential power conflicts in ongoing discourse. Moreover, a perspective opens up on distinctive features of conversational genres and on intercultural comparison, since the criteria determining when an intervention is likely to be perceived as interruptive in more formal conversational settings tend to differ systematically from criteria applicable to informal family gatherings, and may also be expected to vary according to culture-specific rules of social interaction.

In keeping with the dynamic-interactional conception of "power in discourse", interruption "becomes a matter for negotiation and interpretation and cannot be equated with structural criteria" (p.83). I.e., the analysis can no longer be based on predefined features traditionally invoked by conversation analysts, such as overlapping speech, transition projectability, and other phenomena of interference in another person's ongoing speech, as perceived by the analyst. The ensuing major **shift in general methodology towards a participant centered approach** raises a

series of methodological questions which are foundational to a science of pragmatics whose basic question, as we might say, is no longer what people do when they talk, but **what they think they do when they talk**, respectively **what they think is being done to them when they are being talked to**. For example, if what constitutes an interruption is no longer a matter for interpretation by the analyst but by the participants, then the obvious question is how the former gains access to the interpretation of the latter. Where does the analyst get the clues? A possible answer would be to interview the participants after the event. The author rejects this strategy on the grounds that - granted even that circumstances permit it - "interpretation after the event is always one reading of that event among many" (p. 91). Instead he chooses what to him appears to be "the only valid alternative" , namely to "look for as much evidence as possible in the participants' overall behaviour for their own interpretations of events at or shortly after the point in time at which and in the setting in which they occurred" (loc. cit.). His confidence that discourse internal evidence of this kind will yield reliable results rests on the assumption that the threat of face loss caused by interruptive behaviour is bound to lead (if perceived as such) to unmistakable reactions in the speech behaviour of the participant who is being interrupted.

The concept of network, borrowed from sociology, provides a useful framework for describing the social structure of a close-knit group based on kinship relations. In order to account for the dynamics of renegotiation of power distribution as it occurs during verbal interaction, a distinction is made in Chapters 6ff. between **latent and emergent networks**. Latent networks serve to conceptualise links between members of the group and mutual perception of their status prior to and independently of the ongoing conversation, whereas an emergent network "refers to the interpersonal links established, maintained and altered *in the process of the social interaction itself*" (p. 204; italics RJW).

Among several non-trivial hypotheses derived from this innovative concept of emergent networks, one which deserves mentioning is that the amount of time during which a participant holds the floor has no direct and necessary incidence on his or her status. The stake of the game is not floor but **topic control**: Gaining or retaining access to or control over the topic is tantamount to increasing one's status in the emergent network, failure to gain access or losing it means a decrease in one's status.

However, as the author notes **en passant**, enhancement of status does not follow **automatically** from successfully tabling a topic. In the case of a request, e.g., "the member who put the request will retain status ***unless the response is unfavourable to her/him***" (p. 191; italics TB). While the restricting **unless**-clause of this statement is not further elaborated, its significance lies in the implied admission that there may be other conditions apart from intervention strategies that influence the mutual perception of status in emergent networks and consequently co-determine the negotiation of power relationships during the interaction. I suspect that deeper probing of actual cases of this kind would demonstrate the lopsidedness of the basic assumption according to which the negotation of status and power in emergent networks is carried out primarily at the level of the organization of talk. It might lead, ultimately, to viewing the dynamics of power in discourse as the **combined effect** of intervention strategies **and content related factors** such as argumentative orientation, register, and negative connotations carried by strategic lexical items, rather than primarily or exclusively as an effect due to interruptive tactics.

To sum up, the book under review merits to be commended for three major reasons at least:

(i) It presents and illustrates in considerable theoretical depth and analytical detail a methodological framework for analyzing non-dyadic conversation. Assigning it its place on the growing edge of the discipline is justified by the advance it represents towards the methodological foundation of a participant oriented approach in intervention research and, as a corollary, of the dynamic aspects of the manifestation of power in and through discourse.

(ii) The book provides a useful and lucid discussion of important aspects of past and current work in several areas of discourse pragmatics, amounting in some cases, most notably in the domain of interruptive behaviour, to a veritable state-of-the-art treatise. Its limitation in this respect is that only Anglo-Saxon research is taken into account.

(iii) Last but not least the excellent quality of the exposition needs to be stressed. Thanks to the summary statements provided at the beginning and end of each major section, the reader can plunge into the text almost at any point without getting lost. An author and subject index usefully supplements the exposition.

The book's major setbacks - and challenges for ongoing and future research - are, in my view, the following:

(i) While I can see the need for differentiating between status and power (since power may be exercised without status, and status does not need to activate its potential to exercice power), I find the conceptual divorce between power and its exercice cumbersome and, in the last resort, unnecessary.

(ii) The extent to which operations over status and power relationships in family discourse are preeminently mediated, as the author claims, through management of turn and topic alone rather than on a par with lexical choice, evaluative comments, etc., remains, to say the least, open to debate. A fully adequate treatment of the book's topic would have to deal in some way with these other aspects. This would require a broader perspective from the outset and probably a somewhat different methodology as well.

(iii) Visual cues and other paralinguistic aspects of communication - which undoubtedly play a major role in conditioning and determining the nature of participants' reactions and mutual evaluations - have remained outside the scope of the analysis. As the author himself points out, considerations of discretion and acceptability severely limit the exploitation of available technical resources (e.g. video). This is all the more true where, as is the case here, ethnographic fieldwork has to reconcile the need to overcome the barriers protecting the sacrosanct sphere of peoples' private activities from public inquiry, with the research imperative to ensure that these same activities remain unaltered by the unavoidable adverse side-effects of scientifically motivated intrusion.

University of Zürich
Seminar für allgemeine Sprachwissenschaft
CH-8032 Zürich

Thomas BEARTH

Reference

SCHIFFRIN, Deborah (1987): *Discourse markers*. London, Cambridge University Press.

Connaissez-vous

l'Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand?

• Nous sommes une association loi 1901 créée à Nancy il y a dix ans, gérée par un Conseil d'Administration comptant des collègues de plusieurs universités (Montpellier, Nancy, Nice, Reims et Paris-Sorbonne) et animée par les membres du *Groupe lexicographique* de l'Université de Nancy II (et leur famille!).

• Nous nous sommes fixés pour tâche d'éditer une revue trimestrielle de linguistique et de didactique (***Les Nouveaux Cahiers d'Allemand***) dont l'objectif est de contribuer à l'information et à la "formation permanente" des enseignants d'allemand de tous les ordres d'enseignement. (Abonnement à l'année civile, pour 1993: Fr.f. 90.- pour les particuliers, Fr.f. 120.- pour les institutions)

• Outre la revue, nous éditons chaque année un ou deux numéros "***spécial concours***" où l'on trouve des articles traitant des questions du programme des concours. (Prix variable selon importance du volume)

• Par ailleurs, nous avons publié une ***Initiation au commentaire grammatical*** primitivement destiné aux candidats au CAPES mais qui peut intéresser tous ceux qui ont à expliquer la grammaire en contexte. (260 pages, Prix: Fr.f. 65.- franco, tarif lettre)

• Notre première production est le 1er tome des ***Invariables difficiles***, dictionnaire allemand-français des connecteurs, interjections et autres "particules" qui comportera 4 tomes pour un total de 1000 à 1200 pages. (Premier tome: 320 pages, Prix: Fr.f. 75.-)

• C'est pour pouvoir offrir le meilleur service au meilleur prix que nous nous adressons directement à vous, sans passer par les maisons d'éditions ou les libraires.

• Pour en savoir plus sur notre association ou obtenir la liste des articles publiés dans notre revue, n'hésitez pas à nous écrire: M. René METRICH, Secrétaire de l'ANCA, 18, rue d'Iéna, 54630 RICHARDMENIL, France - Tél.: (0033) 83.25.65.94.

Mit freundlichen Grüssen